

1

LAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DE LAS ESCUELAS NORMALES: la experiencia docente de norte a sur



Estanislado Vázquez Morales
Elva Liliana Rodríguez García
María Guadalupe Flores Hernández
Elvia Edén Cantú Córdova
(Coordinadores)



SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



CUERPO ACADÉMICO
PRÁPRODDEA
CRENAML-CA-2

DIRECTORIO

Lic. José Ricardo Gallardo Cardona

Gobernador Constitucional del Estado de San Luis Potosí

Lic. Juan Carlos Torres Cedillo

Secretario de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí

Lic. Cinthia Verónica Segovia Colunga

Diputada local por el Primer Distrito en el Estado de San Luis Potosí

Dr. Howard Francisco Aguilar Vergara

Presidente Municipal Constitucional de Cedral, San Luis Potosí, 2021-2024

Mtro. Rubén García Guzmán

Jefe del Departamento de Educación Normal en la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí

Dr. Vicente Quezada Flores

Director del Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio"

Dr. Estanislado Vázquez Morales

Dra. Elva Liliana Rodríguez García

Mtra. María Guadalupe Flores Hernández

Mtra. Elvia Edén Cantú Córdoba

Coordinadores de la edición del libro y pertenecientes al Cuerpo Académico Práctica Profesional Docente, su Desarrollo y Administración

1

LAS INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DE LAS ESCUELAS NORMALES: la experiencia docente de norte a sur



Estanislado Vázquez Morales
Elva Liliana Rodríguez García
María Guadalupe Flores Hernández
Elvia Edén Cantú Córdova
(Coordinadores)



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



Las investigaciones educativas de las escuelas normales: la experiencia docente de norte a sur

D. R. © 2023 Primera edición, diciembre:
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/academico
Tel. 449 362 8975

Coordinadores

Estanislado Vázquez Morales
Elva Liliana Rodríguez García
María Guadalupe Flores Hernández
Elvia Edén Cantú Córdoba

© de la edición:

Sandra Reyes Carrillo

© del diseño editorial y portada:

María Estela González Acevedo

Comité Editorial de la primera publicación PRÁPRODDEA

Dra. Martha de Jesús Moreno
Dra. Ma. Cristina Herrera Tovar
Dra. Ma. Isela Garay Ortega
Dra. Adriana Heriberta Ruiz Hernández
Dra. Liliana Aidé Estrada Reyna
Dra. María Guadalupe Martínez López
Mtro. Raúl Tzili Apango
Mtra. María Reyna Isela Cuello Martínez
Mtra. Elvia Edén Cantú Córdoba
Dra. Alma Rocio Paredes Sánchez
Dra. María Liliana Moreno Cédillo
Dra. María Luisa Cruz Rocha
Dr. Estanislado Vázquez Morales

ISBN: 978-607-69578-1-3

Hecho en México/*Made in Mexico*

Prohibida la reproducción total
o parcial sin la debida referenciación.

© de los textos:

Belmares Rodríguez Ana Gabriela
Camarillo Paz Marisol del Rocio
Cázares López José Pilar
Faz Casillas Paulina Saray
Gaitán Vigil Clemente Carmen
García Velarde Alfredo
Gómez Reyes Katia Itxel
Guerra Espitia Bertha Elizabeth
Guerra Espitia Sophia Guadalupe
Hernández Jazmín Alexandra
Hernández Torres Daniela
Juárez Villalobos Guillermina
Llanas Rangel Ofelia Elizabeth
Loera Moreno José Romel
Madrigal Bueno Georgina
Martínez Díaz José Luis
Mendoza Vigil Víctor
Morales Moisés Jesús
Morales Saldaña Hugo Alonso
Pedrín Ortiz Liliana
Primero Belmontes Yaretsi Elizabeth
Rodríguez García Elva Liliana
Rodríguez Liñán María Guadalupe
Rodríguez Loera María Emma Sandra
Salado Guatemala Adolfo
Salazar Reyna Fernanda Citlali
Sánchez Herrera Sashary Josahandy
Savín Castro Marco Antonio
Suárez Rodríguez Carmen del Pilar
Urueta Cárdenas Mildred
Vargas Calanda María Isabel
Vázquez Morales Estanislado
Xelhuantzi Castillo Ma. Concepción
Zamora Pedraza Cynthia



Las escuelas normales, aunque ubicadas en el nivel superior, no precisamente reciben un trato como tal, en cuanto a recursos humanos y materiales: descarga de tiempo para hacer investigación y de insumos que demanda la titánica tarea de la producción del conocimiento. Es decir, las instituciones formadoras de docentes no disponen de las condiciones para equilibrarse con su símil de instituciones formadoras de profesionales. Los esfuerzos para cumplir este cometido que les ha encomendado la sociedad son extenuantes; sin embargo, con creces levantan la mano en el mundo de la investigación.

En los últimos años, los docentes normalistas han demostrado que existen las habilidades para navegar en el mundo de la indagación. No son deseos de mejorar su quehacer profesional, sino esfuerzos en colectivo que se manifiestan en la producción y difusión del conocimiento en foros, publicaciones en revistas o textos de mayor extensión, como libros colaborativos, fundamentalmente entre grupos de investigación integrados en los planteles esparcidos por la República mexicana, vertebrados en redes que permiten enriquecer las contribuciones académicas para la difusión y discusión del producto burilado.

Muchas escuelas normales han devenido para que los docentes alcancen un estatus de perfil PRODEP, seguido de la conformación de Cuerpos Académicos para generar crecimiento en cotidianidad institucional y buscar la formación de docentes de mayor calidad al servicio de la educación básica, principalmente. Es decir, se pretende elevar los niveles de ambos protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, la endogamia es una práctica que sedimenta la docencia, por ello, se juzga prudente abrirse a las críticas, las valoraciones de sus pares académicos para mejorar los haceres frente a grupo que finalmente redundan en atenciones más puntuales a los normalistas.

Leer este libro significa apropiarse de las prácticas de enseñanza en el nivel profesional. En este material se encuentra que la pluralidad y diversidad de experiencias contribuyen a encontrar diversas formas de concebir la vida normalista, e incluso el normalismo nacional, desde aquellas escuelas que atraviesan por

culturas muy politizadas hasta aquellas donde reina la paz aparente entre los que enseñan y los que aprenden. La ingesta variopinta de aristas de aquellos que aprecian las instituciones de educación superior, desde la gestión institucional y su saber de las aulas hasta la satisfactoria y reconfortante vida áulica que nos forma permanentemente como formadores, próximamente se erigirá en ejemplo de los niños y la sociedad en general.

La investigación *per se* es una buena costumbre que combate los vicios de la ignorancia en la docencia. La difusión exalta las virtudes académicas que finamente son prácticas exitosas, estimula el crecimiento, compromete, reta. En fin, son varias las bondades de la búsqueda de nuevos saberes. El lector podrá encontrar juicios de normales exclusivas para la formación de aquellos que se decantaron por poner en práctica los principios de Federico Froebel hasta el último nivel de la educación básica, pasando por escuelas donde campean sujetos en formación de origen agreste, planteles donde predomina la población urbana que retrata los aconteceres diarios de las instituciones decimonónicas ideadas por los franceses.

El lector podrá encontrar una excepción en los materiales que leerá, seguramente con avidez, aunque también se trata de formación de profesionales; no son de la enseñanza, sino universitarios que buscan indicadores de calidad en aquellos cuya mirada se focaliza en los buenos hábitos alimenticios, nutriólogos, profesionistas que procuran una alimentación balanceada tan necesaria en nuestras escuelas de educación básica. Es importante puntualizar que también es una experiencia donde se crean las condiciones a sujetos que aprenden.

El material que se pone en la palestra académica busca que los participantes puedan difundir sus hallazgos como investigadores de la práctica ordinaria, con un beneficio individual sustentado en la fortaleza que brinda la colectividad, la colaboración que se construye en las escuelas normales y las universidades, lo que brindará condiciones al lector para contrastar las prácticas universitarias que los forman en profesiones liberales con los planteles que se convierten en proveedores de profesionistas de Estado.

Resulta interesante conocer las vertientes de investigación de las instituciones de educación superior, aun cuando se trata de una mirada somera, porque el espacio de un libro no es suficiente; sin embargo, es un aporte al conocimiento que se esboza para el lector que puede emitir juicios, reformular sus concepciones o en su caso fortalecerlas para ampliar su bagaje académico y, como fin último, se refleje en sus prácticas cotidianas como profesional de los planteamientos para que los estudiantes puedan apropiarse de otras concepciones.

En este libro encontraremos producciones académicas de las Escuelas Normales de San Luis Potosí: ENESMAPO, ENEM y CREN; de otras entidades, como Quintana Roo, Guerrero, Baja California Sur, Sinaloa, Estado de México, Estado de Puebla; y la excepción infraseñalada, de modo que al lector le permitirá formular un juicio sobre la enseñanza en distintos contextos.

Queda a sus apreciables entendimientos.

Dr. Vicente Quezada Flores

*Director del Centro Regional de Educación Normal
“Profra. Amina Madera Lauterio”, Cedral, San Luis Potosí*

PROCESO DE ARBITRAJE

En la última década, las Escuelas Normales del país han incrementado su presencia en el campo de la investigación, principalmente, se puede destacar la conformación de los Cuerpos Académicos (CA) con una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC), además, se puede subrayar que ello favorece el logro del perfil deseable PRODEP, que brinda un prestigio profesional. Lo anterior se vive con muchas dificultades para los docentes, quienes, a diferencia de otros CA de nivel superior, no reciben apoyo económico para poder desarrollar la investigación, enfatizando que los artículos de esta publicación surgen de las experiencias en el desarrollo de la práctica docente cotidiana.

Con el objetivo de velar por la calidad del contenido de esta obra, el CA Práctica Profesional Docente, su Desarrollo y Administración (PRAPRODDEA) realizó una invitación para conformar un comité editorial de docentes investigadores activos con grados de doctor en educación, miembros activos del CA y grupos de investigación que estuvieran dentro de las Escuelas Normales de donde se enviaron artículos para su revisión, los cuales provienen de los estados de Baja California Sur, Sinaloa, Quintana Roo, Guerrero, Estado de México y San Luis Potosí.

Para la emisión de los veredictos, se contó con un instrumento de evaluación en el que se especificaron los indicadores que deberían reunir los textos de investigación para ser aceptados. Se destaca que todos los artículos de este libro fueron evaluados por doble ciego, privilegiando el aval de los dictámenes. Lo anterior se llevó a cabo en cuatro momentos: primero la revisión de la investigación con los criterios generales y aspectos formales; posteriormente, la valoración para su publicación tal como está, con correcciones o para ser presentado de nuevo si se corrige o definitivamente no; en seguida, los autores responsables del artículo realizaron las correcciones necesarias y fue enviado para la revisión dos, considerando los aspectos de evaluación emitidos por el equipo dictaminador; por último, se dictaminó como aceptado.

El compromiso asumido es con el objetivo de difundir parte de las investigaciones educativas que se realizan en las escuelas normales. Contar con un equipo dictaminador diverso permite definir las contribuciones seleccionadas con rigor científico y académico para transitar a la consolidación de las ediciones PRAPRODDEA como medio de difusión y consolidación, ya que, como se ha expresado anteriormente, no tiene remuneración y el costo de la publicación del libro se asume por los autores de los artículos que se publican, todos con el compromiso de continuar impulsando la difusión de las investigaciones que surgen

de los CA y equipos de investigación participantes. Se busca que ello favorezca el tránsito de los CA a un nivel superior, o bien, a los equipos de investigación, a la formación de cuerpos con su reconocimiento en PRODEP.

Dr. Estanislado Vázquez Morales

Dra. Elva Liliana Rodríguez García

Mtra. María Guadalupe Flores Hernández

Mtra. Elvia Edén Cantú Córdova

Coordinadores del CA PRAPRODDEA

ÍNDICE

- 13 PEQUES EN LA CIENCIA: EXPERIENCIAS DE DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EN ESCENARIOS FORMALES**
Cynthia Zamora Pedraza
Carmen del Pilar Suárez Rodríguez
Víctor Mendoza Vigil
- 31 INDICADORES DE CALIDAD PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL Y PROFESIONAL DE LICENCIADOS EN NUTRICIÓN**
Guillermina Juárez Villalobos
Clemente Carmen Gaitán Vigil
Estanislado Vázquez Morales
Elva Liliana Rodríguez García
- 49 LA ENSEÑANZA SITUADA PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO CIENTÍFICO EN LA ESCUELA PRIMARIA**
Bertha Elizabeth Guerra Espitia
Sophia Guadalupe Guerra Espitia
- 61 TUTORÍA DOCENTE: REFLEXIVIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE INTERSUBJETIVA Y LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL**
María Isabel Vargas Calanda
José Luis Martínez Díaz
- 77 LAS TICCAD COMO HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE**
Ma. Concepción Xelhuantzi Castillo
Adolfo Salado Guatemala
Moisés Jesús Morales
- 89 EXPERIENCIA EN LA CONSTITUCIÓN DE UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN, HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE UN CUERPO ACADÉMICO EN LA BENU**
Alfredo García Velarde
Marco Antonio Savín Castro
Liliana Pedrín Ortiz

- 105 LA IMPORTANCIA DEL INGLÉS EN LA NUEVA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**
Ofelia Elizabeth Llanas Rangel
Hugo Alonso Morales Saldaña
Mildred Urueta Cárdenas
- 117 EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS NORMALISTAS DE LA ENEM EN GRUPOS MULTIGRADO**
María Guadalupe Rodríguez Liñán
María Emma Sandra Rodríguez Loera
José Romel Loera Moreno
- 129 LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**
José Pilar Cázares López
Georgina Madrigal Bueno
- 143 ESCUELA MULTIGRADO. LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE**
Paulina Saray Faz Casillas
Sashary Josahandy Sánchez Herrera
- 159 NUESTRA EXPERIENCIA DOCENTE EN ESCUELA MULTIGRADO. DESAFIANDO BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE**
Marisol del Rocío Camarillo Paz
Yaretsi Elizabeth Primero Belmontes
- 169 UNA EXPERIENCIA FORMADORA EN UNA AVENTURA EN LA REALIDAD MULTIGRADO**
Katia Itxel Gómez Reyes
Daniela Hernández Torres
- 179 MI PRÁCTICA PROFESIONAL ENTRE CERROS Y VEREDAS**
Jazmín Alexandra Hernández
- 187 UNA VISIÓN DIFERENTE DE LO QUE SUPONE QUE ES NUESTRA PRÁCTICA MULTIGRADO**
Ana Gabriela Belmares Rodríguez
Fernanda Citlali Salazar Reyna
- 197 SEMBLANZAS DE LOS AUTORES**

PEQUES EN LA CIENCIA: EXPERIENCIAS DE DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EN ESCENARIOS FORMALES

Cynthia Zamora Pedraza

ORCID: 0000-0003-4716-7951

Carmen del Pilar Suárez Rodríguez

ORCID: 0000-0003-4482-8355

Víctor Mendoza Vigil

ORCID: 0009-0008-2626-2507

RESUMEN

Es posible despertar vocaciones científicas desde edades tempranas. El aprendizaje de las ciencias se propicia dentro y fuera del ambiente escolar y se favorece cuando las actividades se realizan bajo un aprendizaje activo. En este trabajo de investigación se describe la implementación de un taller como parte del programa de divulgación científica llamado “Peques en la ciencia”, donde se realizaron actividades de transversalidad en el currículum mediante el enfoque STEM con estudiantes de una escuela primaria. Se exploraron los temas: unidades de medición y la importancia de la luz y su relación con el crecimiento de las plantas en los ecosistemas y su cuidado. El objetivo de esta intervención es contribuir a la construcción de un concepto de experimento científico y la utilidad de la ciencia para explicar fenómenos naturales asociados al cuidado del medio ambiente. Se realizó una recolección de datos a partir de las actividades realizadas durante el desarrollo del taller. El 100 % de las niñas y los niños participó activamente en las actividades de pausa activa que les permitió ejercitar sus habilidades motrices, cognitivas y socioemocionales; de igual forma, con el teatro guiñol mostraron sus saberes y creatividad. Los materiales didácticos

Correos electrónicos: czamorapedraza@yahoo.com.mx,
pilarsuarezrdz@gmail.com, mvigilvictor@gmail.com

Instituciones: Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino
y Universidad Autónoma de San Luis Potosí

elaborados por los docentes fueron una herramienta lúdica para el repaso de las matemáticas; con las actividades de ciencias se evidenció el pensamiento crítico y reflexivo en todas y todos logrando un cambio en la idea de cómo se trabaja en la ciencia y su utilidad.

Palabras clave: divulgación de la ciencia, STEM, transversalidad, vocaciones científicas.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual presenta retos diversos, para su atención, requiere de ciudadanos que propongan solución a ellos. El conocimiento disciplinar y científico es fundamental para la toma de decisiones argumentadas en el día a día, pero especialmente en el desempeño de una actividad profesional. Para ello, se necesita tener una sólida formación científica, un pensamiento crítico y habilidades socioemocionales que faciliten la convivencia pacífica con el entorno y otros seres humanos.

Para llevar a cabo una enseñanza de las ciencias acorde a este contexto, se requiere transformar la forma en que se lleva el proceso en el aula, aplicar métodos y estrategias que permitan al docente estimular el interés y la atención de las niñas y niños desde temprana edad (Arteaga Valdés et al., 2016).

Caamaño (2003) menciona que la enseñanza de la ciencia a través de los trabajos prácticos permite “la familiarización, la observación e interpretación de los fenómenos” (p. 95), lo cual ayuda a la resolución de problemas teóricos y prácticos por medio de la aplicación de estrategias de investigación, en definitiva, la comprensión procedimental de la ciencia, el manejo de instrumentos y las técnicas de laboratorio y de campo.

Para la Nueva Escuela Mexicana en el Plan y Programas de Estudios (SEP, 2019; 2022), la comunidad es el foco de los centros educativos. Para ello, en preescolar, primaria y secundaria se proponen los ejes articuladores: la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica, la igualdad de género, el fomento a la lectura y la escritura, la educación estética y la vida saludable; de igual manera, incluye cuatro campos formativos: 1. Lenguajes, 2. Saberes y pensamiento científico, 3. Ética, naturaleza y sociedad y 4. De lo humano y lo comunitario.

El modelo fue creado con la finalidad de tener enfoques facilitadores con base en el aprendizaje obtenido, secuenciado y aplicado; sin embargo, existe la

necesidad de reforzar la formación docente tanto en los profesores en activo como en los profesores en formación. Hasta el pasado ciclo escolar 2022-2023, los libros de texto de educación básica –que formaban parte de las herramientas docentes– abordaban los contenidos de igual forma para todos, sin importar si estaban en el ambiente rural o urbano. En cambio, ahora el docente cuenta con autonomía para llevar a cabo su trabajo desde su contexto, lo que permite identificar y atender los problemas cercanos a la comunidad escolar y desde perspectivas asequibles (SEP, 2023).

Desarrollar estas perspectivas en el pensamiento del profesor implica una transformación. Al respecto, se dieron capacitaciones y trabajo colegiado al interior de las instituciones; otra forma de contribuir a dicha habilitación de los docentes fue por medio de talleres de divulgación de la ciencia como alternativas de transversalidad en las diferentes disciplinas.

Aunado a ello, la Organización de las Naciones Unidas ha propuesto 17 objetivos para el desarrollo sostenible (desde la erradicación de la pobreza, el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente, hasta el diseño de nuestras ciudades) en la Agenda 2030, como una oportunidad para que los países y sus sociedades comiencen “un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás” (ONU, s. f.). Es necesario contribuir desde temprana edad con prácticas escolares que permitan a la ciudadanía la resolución de problemáticas de forma integral y sistemática.

El enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por su acrónimo en inglés) resulta una alternativa atractiva que permite al docente acercarse a estas disciplinas de manera transversal y trabajar para mitigar los problemas ambientales. Una de las características de la instrucción en este enfoque es que, durante el desarrollo, se profundiza en el conocimiento de los contenidos disciplinares y en el proceso de construcción de las ideas, de la misma forma en la que lo hacen los científicos (Tobón, 2013; Castro Inostroza et al., 2020; Rojas Montemayor y Gras Marín, 2023; Suárez Rodríguez, 2023). Paralelamente, brinda una comprensión de los conceptos y fomenta la aplicación del conocimiento, precisamente para resolver problemas cercanos a los estudiantes. Su objetivo se puede formular en dos acciones simples: explorar y experimentar. Los estudiantes son libres de ejercitar lo que aprenden y aceptar los errores en un entorno libre de riesgo.

Desafortunadamente, no siempre se tiene una formación académica sólida en estas áreas del conocimiento, por lo que la vinculación de los investigadores y científicos con el profesorado permite acercar conocimientos disciplinares a los docentes y sus estudiantes. Es aquí donde la divulgación de la ciencia se vuelve

un recurso importante para compartir estas experiencias. Es una suma de saberes entre las disciplinas científicas con la didáctica y la pedagogía, una ecuación no muy fácil de completar en un solo perfil profesional.

Existen diferentes modalidades de divulgación: conferencias, charlas, obras de teatro, ferias, concursos de ciencia, entre otros. Desde nuestra perspectiva, el más efectivo para propiciar un aprendizaje activo son los talleres de ciencia, vistos como alternativa para conjuntar los aprendizajes a través del ámbito pedagógico; en lo esencial, se trata de una forma de enseñar, y sobre todo de aprender, por medio de actividades que en gran medida se llevan a cabo en equipo, en tiempo real, preferentemente con materiales de bajo costo (García Guerrero, 2022; Gutiérrez, 2009; Pérez Ramírez y Morales Hernández, 2018; Cruz Mendoza, 2019) y donde se aprende haciendo.

No cabe duda de que, como menciona Aprendizajes Clave (s. f.):

Los tiempos actuales demandan enfocar la educación básica desde una visión humanista, que se coloque en el centro del esfuerzo formativo tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que habitamos... Esta visión educativa requiere un planteamiento dialógico del aprendizaje, que se considere que “la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos”.

Lo anterior, de forma que sea atractiva a los estudiantes, donde se utilicen metodologías de aprendizaje cercanas a sus intereses. Se ha reconocido que el aprendizaje lúdico y la gamificación fomentan la capacidad de logro, el compromiso, la motivación y el reconocimiento a su propio aprendizaje, pero aún hay mucho que explorar en cuanto al entendimiento de su aplicación para propiciar el conocimiento científico y su relación con las creencias hacia la forma en la que opera la ciencia (Nah et al., 2014). Se considera que en cuanto más exposición tienen a actividades científicas, sus creencias son más positivas (Mantzicopoulos et al., 2008).

Esto nos lleva a preguntarnos acerca del alcance de la implementación de las acciones en el aula, sobre todo, cuando se relacionan con el cambio conceptual y percepciones de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. De aquí surge la pregunta: ¿Es posible modificar las creencias de los niños acerca del método científico y la relación entre los experimentos de laboratorio y los fenómenos naturales a través de un taller de divulgación científica?

El objetivo de este trabajo es describir los resultados de la aplicación de un taller de divulgación de la ciencia a través de la transversalidad bajo el enfoque STEM para conformar sociedades críticas y reflexivas de niñas y niños para entender los procesos del entorno y formar un contexto más sostenible.

El Cuerpo Académico “Formación docente para el desarrollo sostenible”, perteneciente a la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO), ha diseñado un programa de divulgación llamado “Peques en la ciencia”, el cual tiene como propósito que las niñas y niños desde temprana edad despierten su interés en buscar respuestas, basadas en ciencia y tecnología, a los problemas y acontecimientos del día a día, además de mantener la cultura propia del lugar donde viven, utilizando la didáctica y la lúdica, aplicando todas las disciplinas. Además se construyó un escenario para favorecer la vinculación de la institución con profesores de educación básica, niñas, niños y sus familias, así como incentivar el aprendizaje de las ciencias desde edades tempranas. Esta acción de responsabilidad institucional y social también favorecerá a que los estudiantes normalistas se involucren en dichas acciones y las integren en su práctica docente.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Orozco Alvarado (2016), la presente investigación es de corte cualitativo dentro del paradigma sociocrítico, tiene como objetivo realizar una transformación social como respuesta a un problema específico observado y considera la intervención activa de sus miembros, donde el investigador es agente de cambio social. Al respecto, Kemmis y McTaggart (citados en Orozco Alvarado, 2016) sugieren la investigación acción como método de elección con el objetivo de mejorar en sus prácticas educativas.

Se utilizó la observación como técnica a través del uso de distintas herramientas: el diario de campo, la lista de cotejo y la rúbrica de evaluación. El método de trabajo fue activo con la finalidad de vincular la teoría con la práctica y facilitar los aprendizajes significativos en las niñas y niños. Además, se aplicaron materiales didácticos elaborados y puestos en práctica por los docentes en formación de la asignatura de Álgebra: su enseñanza y aprendizaje. Los elementos de la estrategia se describen a continuación.

Los primeros pasos de la propuesta

La idea de este trabajo surge a partir de una visita de observación a una escuela primaria ubicada en la capital del estado de San Luis Potosí, debido a que se identificó que los practicantes impartían las clases fomentando únicamente la

memorización de los contenidos de Ciencias y Matemáticas. Las actividades de aprendizaje se centraban en solicitar a las niñas y niños que completaran los ejercicios de los libros de texto, sin explicaciones previas o ejemplos fuera de lo indicado en esos materiales, a pesar de que en la planeación se integraran otras actividades. Es importante mencionar que se ha identificado previamente que los profesores en formación tienen preferencia por la enseñanza de la lectura más que de matemáticas y ciencia, porque está asociada la creencia de su dificultad en el aprendizaje; este hecho se refuerza cuando seleccionan su tema de titulación, donde un porcentaje mínimo aborda estos temas.

Desafortunadamente, cambiar estas creencias y despertar su interés en la última etapa de formación no es fácil, pero una vez identificado el problema se desea que las nuevas generaciones tengan un pensamiento distinto. Se ha observado que las actividades de divulgación de la ciencia son un buen escenario para ello, por lo que se invitó a estudiantes del segundo semestre a impartir un taller basado en los trabajos elaborados en el curso de Álgebra: su aprendizaje y su enseñanza, del Plan de estudios 2022, que tenían la intención de realizar la aplicación y evaluación de los proyectos de los estudiantes de una manera innovadora. Los juegos fueron creados bajo los siguientes lineamientos: usar material de bajo costo o reciclado, centrarse en un contenido matemático y, especialmente, atender un problema real –elemento importante en la instrucción STEM–.

El diseño del curso de verano

Se planteó la idea de realizar una actividad donde los normalistas experimentaran otra forma de instrucción, al mismo tiempo que los niños se expusieran a una manera distinta de aprender las ciencias. Fue así que surgió el campamento de verano.

Se hizo el planteamiento de la actividad a estudiantes y profesores de la Normal y posteriormente se contactó a las autoridades escolares para su gestión. Como resultado, se programó el curso de verano basado en enfoque STEM para ser impartido en tres sesiones dentro del horario escolar, con un total de 15 horas. Es importante recalcar que una de las características del STEM es incluir habilidades cognitivas, de comunicación y procedurales, por lo que, además de los talleres que serían impartidos por los estudiantes, los profesores diseñaron otras actividades como pausas activas, un teatro guiñol y experimentos de ciencias. Los aprendizajes que se consideraron dentro del curso se describen en la Tabla 1.

Tabla 1*Contenidos del curso de verano*

DÍA	HABILIDADES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PREGUNTAS DETONADORAS	CONTENIDOS
1	<ul style="list-style-type: none"> -Motrices: balancearse, correr, caminar, flexibilidad. -Cognitivas: memorizar, hablar. -Socioemocionales: comunicación, organización, adaptabilidad y trabajo en equipo. 	Reconocer las partes del cuerpo y su importancia, como las articulaciones, músculos y sus limitaciones por medio del trabajo en equipo.	Pausas activas, individual y en equipos, correr, saltar.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo crees que se relacionan las partes de tu cuerpo con los movimientos que haces? ¿Cuál crees que sean las funciones de las rodillas y los codos? ¿El cuello se mueve de la misma forma que los codos? 	<ul style="list-style-type: none"> "Mi Reloj" Canción "Un lagarto - lagartija" para trabajo colaborativo en parejas "Los gallitos"
	<ul style="list-style-type: none"> -Motrices: organizar, manipular, articular, jugar. -Cognitivas: leer, memorizar, hablar. -Socioemocionales: organización, adaptabilidad, gestión del tiempo. 	Fortalecer la resolución de problemas de operaciones básicas con ayuda de materiales didácticos.	Resolución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son los signos de las operaciones básicas? ¿En qué actividades o acciones de la vida diaria utilizas las matemáticas? 	Suma, resta, multiplicación y división
2	<ul style="list-style-type: none"> -Motrices: desplazamiento, balancearse, girar, retroceder y equilibrarse. -Socioemocionales: comunicación, trabajo colaborativo, adaptabilidad. 	Favorecer el movimiento corporal a fin de incrementar la atención.	Pausas activas, trabajo en equipos, mover los músculos	¿Si a una oruga le toma más tiempo que a otra recorrer la misma distancia, qué fue lo que cambia en el movimiento?	Actividad "Carrera de orugas"
	<ul style="list-style-type: none"> -Motrices: manipular, organizar. -Cognitivas: leer, escribir, escuchar, hablar. -Socioemocionales: organización, adaptabilidad, gestión del tiempo. 	Fomentar el hábito de la lectura que contribuya al desarrollo de la imaginación y la creatividad, enriquece el vocabulario y la expresión oral y escrita.	Escenificar un cuento a través de teatro guiñol, construir un personaje	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son los personajes del cuento? ¿Cuál es el personaje principal del cuento? 	Literatura: Teatro guiñol, cuentos e historietas
	<ul style="list-style-type: none"> -Motrices: movimiento del cuerpo. -Cognitivas: hablar. -Socioemocionales: comunicación, organización y adaptabilidad. 	Reconocer la importancia de realizar diferentes movimientos del cuerpo y del trabajo en equipo.	Pausas activas, trabajo equipos	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál fue su estrategia para resolver la situación? ¿Las emociones nos ayudan a resolver problemas? 	<ul style="list-style-type: none"> "Pasando el aro" "Aros locos"

DÍA	HABILIDADES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	PREGUNTAS DETONADORAS	CONTENIDOS
3	<p>Motrices: manipular</p> <p>Cognitivas: razonar, comprender</p> <p>Socioemocionales: trabajo colaborativo, organizar, establecer relaciones con la vida diaria.</p>	<p>Las niñas y los niños deberán identificar el origen de los colores, la conformación de la luz, su importancia en procesos físicos, químicos y biológicos y su función en los ecosistemas como parte de la preservación de la vida.</p>	<p>Física: espectro visible luz solar</p> <p>Cromatografía en papel</p> <p>unidades de medición</p> <p>Matemáticas figuras geométricas</p> <p>Ingeniería: trazos</p> <p>Química: fotosíntesis y producción de CO₂</p> <p>Biología: ecosistemas y sus componentes</p> <p>Ecología: preservación de ecosistemas</p>	<p>¿De qué crees que está hecho el arcoíris?</p> <p>¿Has notado cuándo aparece el arcoíris?</p> <p>¿El arcoíris solo se forma en el cielo cuando llueve?</p> <p>¿Cuáles son los colores que lo conforman?</p> <p>¿De qué nos sirve la luz visible?</p> <p>¿Qué es la fotosíntesis?</p> <p>¿Qué es un ecosistema?</p> <p>¿Han escuchado hablar del dióxido de carbono CO₂?</p> <p>¿Por qué es importante el cuidado de un ecosistema?</p> <p>¿Si no hubiera luz crecerían las plantas?</p>	<p>Espectro y sus colores</p> <p>Cromatografía de papel</p> <p>figuras geométricas</p> <p>fotosíntesis</p> <p>Ecosistemas</p> <p>Cuidado y preservación de ecosistemas</p> <p>Producción de CO₂</p>

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Al curso de verano se presentaron 24 niños de tercer año de la Escuela Primaria “Niños Potosinos”, en el turno matutino. Debido a que la escuela solo cuenta con un grupo por grado y el espacio de las aulas se reduce a los bancos y el escritorio, las actividades se extendieron a la biblioteca y sala de dirección. Se esperaba trabajar en el patio, pero debido a la ola de calor resultaba un poco incómodo, así que algunos de los materiales lúdicos no pudieron ser expuestos por el tamaño de sus dimensiones.

Día uno. Las matemáticas

Como primer acercamiento a los participantes del grupo de tercer grado de primaria, el maestro de Educación Física de la ENESMAPO inició con actividades de movimiento corporal, que se realizaron en el patio de la escuela. Se trabajó en parejas, la instrucción fue colocarse frente a frente y debían sostener una pelota al mismo tiempo que bailar de acuerdo al género musical que se les indicaba a través de la canción “Una lagarto lagartija”. El 100% de los participantes mostró mucho ánimo al realizar la actividad y el objetivo se logró porque trabajaron de manera colaborativa.

Otra de las dinámicas fue la llamada los “Gallitos”, en la que de igual forma se observó la participación activa de todas las niñas y los niños que en todo momento se animaban entre ellos para ganar el juego.

Los 22 estudiantes en formación prepararon previamente cuatro actividades, una para cada una de las operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división, e hicieron estaciones con material didáctico.

La dinámica de trabajo fue la siguiente: se dividieron los 24 niños en cuatro grupos de seis, los cuales visitaron cada una de las estaciones y realizaron las actividades. No solamente recibían una explicación, sino que completaron una guía de trabajo de manera individual y en equipos, posteriormente compartieron los resultados entre sí con el acompañamiento de los estudiantes en formación.

El investigador, a través de una observación participante, en una lista de cotejo grupal, identificó el clima del aula, la participación de los alumnos normalistas, el comportamiento de las niñas y niños, y el tiempo de respuesta de las actividades. Los resultados de la observación fueron que todos colaboraron en las actividades, mostraron entusiasmo y se escucharon preguntas, exclamaciones de

sorpresa, risas, asombro y otras expresiones de alegría, como: “¡Ay, qué padre!”, “¡Mira este juego!”, “¡Ve aquel!”, “¡Ahora yo quiero este!”. De aquí se hace evidente que mostraron gran interés en los materiales didácticos de apoyo.

En cuanto a los contenidos académicos, las respuestas dadas respondieron correctamente en el 90% de las operaciones de suma y resta; en un 60% para la multiplicación y división, aunque el nivel de complejidad de los ejercicios y problemas era básico. Al inicio, dos niños tenían problemas de integración, las autoridades refirieron que tenían un trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), a pesar de ello, posteriormente se integraron al grupo la mayor parte del tiempo.

Para el caso de los estudiantes en formación, se evaluó la explicación dada a los alumnos, la capacidad de respuesta a las preguntas de los estudiantes, su tolerancia, empatía y disposición para guiar a los niños en el proceso. Se detectó que consiguieron aplicar sus materiales didácticos para la resolución de problemas de la vida diaria, la explicación dada por el 100% de los estudiantes mostró que tenían un conocimiento del uso del material didáctico y las reglas de operación.

Al inicio se veían temerosos, ya que solamente habían asistido a observaciones de aula, pero conforme se desarrollaron las actividades ellos adquirieron seguridad en sus explicaciones y mejoraron el discurso, especialmente cuando los niños les llamaban maestros y maestras, lo cual les dio más ánimo y responsabilidad, siempre mostraron respeto y usaban palabras de cariño para hacer sentir confianza a los niños, hecho que facilitó la experiencia de aprendizaje.

Día dos. Teatro y literatura

Para iniciar el día, se plantearon algunos ejercicios de movimiento corporal. Se realizó el juego llamado “Carrera de orugas”, donde se conformaron equipos por afinidad y se marcaron estaciones de salida y meta en el patio de la escuela. El 100% de los participantes mostró mucho ánimo al realizar la actividad y el objetivo se logró porque trabajaron de manera colaborativa.

Se adaptaron dos espacios para trabajar con 12 participantes por grupo. A través de un espectáculo de títeres se escenificó una historieta ofrecida por los maestros de teatro de la ENESMAPO y apoyados por tres profesores en formación del octavo semestre de la licenciatura en Educación Primaria. Nuevamente, por medio de una observación participante en una lista de cotejo grupal, el investigador identificó el clima del aula, el comportamiento de los niños y niñas, y el tiempo de respuesta de las actividades.

A lo largo de la presentación de la obra, las niñas y niños se mostraron atentos e interesados en escuchar, observaron cada movimiento de los títeres. Al finalizar el cuento, lograron identificar a los personajes principales e incluso los niños con TDAH se manifestaron muy participativos. Posteriormente, se les proporcionaron materiales para la confección de un títere, el cual representaría su personaje de interés. Durante la construcción, se evidenció el trabajo en colaboración, la participación y aportación entre los educandos. Una vez terminado, se reunieron los dos grupos para la puesta en común donde el 100% de los niños y niñas fue capaz de argumentar el por qué de la elección del personaje y su interpretación en la historieta.

Día tres. Las ciencias naturales y el crecimiento de las plantas

La enseñanza de las ciencias se realizó en el patio de la escuela primaria. Se conformaron cinco mesas de trabajo: cuatro de ellas se integraron por cinco niños y niñas, y una de ellas por cuatro. Se les proporcionó el material y unas hojas con la descripción del procedimiento. Para dar inicio, se lanzaron las preguntas detonadoras: ¿De qué crees que está hecho el arcoíris? ¿Has notado cuándo aparece el arcoíris? ¿El arcoíris solo se forma en el cielo cuando llueve? ¿Cuáles son los colores que lo conforman? ¿Qué es un ecosistema? ¿Por qué es importante el cuidado de un ecosistema? ¿Si no hubiera luz, crecerían las plantas? El 100% de los participantes respondió el orden de los colores del arcoíris; no todos acertaron respecto a la importancia de la luz solar; el 70% mencionó que era para darnos calor; y solamente un 30% que servía para dar “vida a las plantas”.

Es importante que las niñas y los niños asocien los fenómenos naturales con la vida cotidiana a fin de fomentar en ellos la responsabilidad y el cuidado de los ecosistemas en el mundo natural que los rodea. Con el material proporcionado, se les solicitó recortar rectángulos de papel filtro y marcar líneas paralelas con plumones de agua conforme ellos recordaban el orden del arcoíris, luego se observó el corrimiento de cada uno de los colores formando con ello un arcoíris.

Aunque para fines prácticos se organizaron en equipos de trabajo, esta actividad se realizó de forma individual. El 60% de los niños y las niñas logró con éxito la cromatografía de papel, el 40% no siguió las instrucciones, por lo que no observó el corrimiento de los colores debido a que las líneas las realizaron de forma transversal.

Partiendo de las funciones de las plantas en el medio ambiente, se lanzaron las siguientes preguntas: ¿Para qué nos sirven las plantas? ¿Han escuchado hablar

del dióxido de carbono CO₂? De inmediato contestaron que nos proporcionaban aire, unos cuantos se escuchaban decir: “Oxígeno para respirar”. Enseguida se realizó un experimento para observar la producción de CO₂, donde se utilizaron unidades de medida como cucharadas y mililitros.

Todas las niñas y los niños compartieron experiencias como: “Mi mamá tiene de esas cucharas y las usa cuando hace pasteles”, “En las botellas de refresco, jugo o agua dicen los mililitros o litros que trae”. Esto quiere decir que el 100% de los participantes llevó a cabo la asociación de las actividades con la vida diaria. Al finalizar las sesiones, se solicitó a las niñas y niños que elaboraran un reporte simple de lo realizado e incluyeran lo que les había parecido más atractivo y más difícil, así como la actividad que más les había gustado.

Las respuestas fueron expuestas a través de texto o dibujos. Se observó que el 100% de las niñas y niños vio la actividad de los experimentos como la más divertida, atractiva y novedosa. Es necesario mencionar que el 50% de los participantes logró vincular los experimentos con aprendizajes previos de ciencias naturales; sin embargo, en el total de los reportes se observó una redacción muy limitada en las oraciones escritas, por su parte, los dibujos fueron hechos con trazos básicos.

DISCUSIÓN

Iniciar el día con actividades de movimiento corporal es parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de aspectos cognitivos, socioafectivos, motrices y físicos de las niñas y niños. Con ello se busca tener una educación integral desde un escenario práctico, además de fortalecer las habilidades blandas como el trabajo en equipo, la comunicación, el pensamiento creativo y el liderazgo para su aplicación presente y futura (Pérez-Iribar et al., 2013; SEP, 2019; Moreno et al., 2020). El logro obtenido en este caso fue que las niñas y los niños trabajaran en pareja o en equipo, lo cual podemos tomar como área de oportunidad sin límite de tiempo y espacio de liberación de estrés por permitir realizar pausas activas durante las jornadas diarias.

La puesta en práctica de los materiales didácticos creados por los profesores en formación es la mejor forma de comprobar la aplicación de los conocimientos adquiridos a través de los trayectos formativos curriculares, además del compromiso social. Con las actividades de matemáticas, las niñas y niños realizaron

operaciones coordinadas y habilidades de pensamiento básico como el análisis, la inferencia y la comparación como estrategias de pensamiento para la resolución de problemas (Boisvert, 2004; Orrantía, 2006).

Además, las niñas y niños resolvieron los problemas planteados; sin embargo, es necesario que para futuros talleres se profundice en las habilidades de pensamiento como lo plantea Boisvert (2004). Durante las actividades de teatro y literatura, a través de la lectura de cuentos cortos se observó que las niñas y niños prestaron atención y al finalizar fueron capaces de narrar la historia, lo que es un indicativo de perfeccionamiento y fortalecimiento de vocabulario, incluso algunos echaron a volar la imaginación creando un final distinto, haciendo asociaciones nuevas y diferentes a partir de lo escuchado.

Respecto a la enseñanza de las ciencias, los talleres de divulgación proponen prácticas educativas para la recuperación de conocimientos cotidianos, lo que permite aprender de contextos reales y comprender los fenómenos naturales por medio de la adquisición de una postura crítica y reflexiva (Tacca Huamán, 2011; Flores-Camacho, 2012; Gómez-Motilla y Ruiz-Gallardo, 2016).

Estamos de acuerdo en que “es necesario adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje que incluya tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos. Esto implica ir más allá del aprendizaje académico convencional” (Aprendizajes Clave, s. f.), así como establecer lazos de comunicación e integración entre pares para mejorar el ambiente emocional.

CONCLUSIONES

Es necesario atender los dos rubros de este apartado de la rúbrica

La situación económica y social en que vivimos requiere de ciudadanos y profesionistas más calificados y con estrategias educativas que promuevan las vocaciones científicas, lo cual exige diseñar y llevar a cabo actividades que permitan a los niños y niñas adquirir herramientas y conocimientos que, a través de la lúdica, permitan analizar su entorno y desarrollar un pensamiento científico.

Siguiendo a Ministère de l'Europe et des affaires étrangères (2014), coincidimos en que:

La educación representa la base del desarrollo sostenible de una nación en sus tres dimensiones: económico, social y ambiental. Debe considerarse como un elemento fundamental del derecho a una vida decente y al desarrollo individual. Como lo promueve la UNESCO, la educación es un medio para alcanzar objetivos de desarrollo a nivel sanitario, nutricional, ambiental y ciudadano, pero también depende de los progresos realizados en cada sistema de gestión que se tengan en las instituciones educativas.

La vinculación entre profesores de diferentes niveles ayuda al aprendizaje para todos, ya que al compartir experiencias docentes se reconocen áreas de oportunidad y se extiende la invitación a continuar en la generación del conocimiento.

AGRADECIMIENTOS

A los compañeros docentes Mtro. Álvaro Flores Zacarías, Mtra. Ana Guadalupe Rodríguez Pérez, Mtro. Juan Ángel Villa Maldonado y Mtro. José Miguel Castro Nava por su apoyo en la facilitación del taller. A la Escuela Primaria “Niños Potosinos”, a su director Mtro. Elmer José González Cardona, y al Mtro. Marco Antonio Rubio Torres, responsable de grupo, por permitirnos trabajar en la institución. Muy especialmente, gracias a los niños y niñas que colaboraron activamente, al igual que a los profesores en formación del grupo de segundo semestre grupo “C” de la ENESMAPO.

REFERENCIAS

- Aprendizajes Clave. (s. f.). *La Educación Socioemocional en la Educación Básica*. <https://aprendizajes-clave.com.mx/areas-programa-de-estudio-desarrollo-personal-social/educacion-socioemocional-y-tutoria/la-educacion-socioemocional-en-la-educacion-basica/>
- Arteaga Valdés, E., Armada Arteaga, L. y Del Sol Martínez, J. L. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista*

- Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus24116.pdf>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Caamaño, A. (2003). Los trabajos prácticos en ciencias. En M. P. Jiménez Alexandre (Coord.), *Enseñar Ciencias* (pp. 95-118). Graó.
- Castro Inostroza, A., Iturbe Sarunic, C., Jiménez Villaroel, R. y Silva Hormázabal, M. (2020). ¿Educación STEM o en humanidades? Una reflexión en torno a la formación integral del ciudadano del siglo XXI. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(9), 177-188. <https://www.redalyc.org/journal/279/27964626016/27964626016.pdf>
- Cruz Mendoza, E. D. (2019). Divulgación científica: enseñanza y evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 20(4). <http://doi.org/10.22201/co-deic.16076079e.2019.v20n4.a3>
- Flores-Camacho, F. (2012). *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- García Guerrero, M. (2022). *Ciencia en todos los rincones. Guía de divulgación en talleres*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Gómez-Motilla, C., y Ruiz-Gallardo, J. R. (2016). El rincón de la ciencia y la actitud hacia las ciencias en educación infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 643-666. <http://hdl.handle.net/10498/18503>
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H., y Samarapungavan, A. (2008). Young children's motivational beliefs about learning science. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 378-394. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.04.001>
- Ministere de l'europe et des affaires étrangères. (2014). *La educación, elemento esencial del desarrollo sostenible*. <https://www.diplomatie.gouv.fr/es/politica-exterior/salud-educacion-y-genero/educacion-insercion-y-formacion/article/la-educacion-elemento-esencial-del>
- Moreno Murcia, L. M., Silva García, M. B., Hidrobo Baca, C. C., Rincón Téllez, D. C., Fuentes Rojas, G. Y. y Quintero Pulgar, Y. A. (2020). *Formación en habilidades blandas en instituciones de educación superior: reflexiones educativas, sociales y políticas*. Uniminuto.
- Nah, F. FH., Zeng, Q., Telaprolu, V. R., Ayyappa, A. P., Eschenbrenner, B. (2014). Gamification of Education: A Review of Literature. En F. FH. Nah (Ed.),

- HCI in Business*. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07293-7_39
- Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Orozco Alvarado, J. C. (2016). La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Mangua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM*, 19, 5-17. <https://repositorio.unan.edu.ni/6266/1/272-982-1-PB.pdf>
- Orrantia, J. (2006). Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva evolutiva. *Revista Psicopedagogía*, 23(71), 158-180. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000200010&lng=pt&tlng=es.
- Pérez-Iribar, G., Beleño-Fuentes y Ramírez-Guerra, D. M. (2013). El desarrollo de las habilidades motrices en la Educación Física Escolar (original). *OLIMPIA Revista de la Facultad de Cultura Física de Granma*, X(33), 55-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210850>
- Pérez Ramírez, V. V. y Morales Hernández, C. E. (2018). Ciencia divertida: propuesta de impulso a la divulgación científica en niños y jóvenes. *Jóvenes en la ciencia*, 3(2). <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/2328>
- Rojas Montemayor, G. C. y Gras Marín, M. (2023). *Educación STEM y su aplicación. Una estrategia inclusiva, sostenible y universal para preescolar y primaria*. Movimiento STEM.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. http://cetis22.edu.mx/assets/pdf_pedagogicas_nem.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de la educación básica 2022*. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. <https://conocetuslibros.sep.gob.mx/pri5-d-sr>
- Suárez Rodríguez, C. P. (2023). STEM y su impacto social. En C. E. Mora Ley, C. P. Suárez Rodríguez y J. F. Valdez, *La enseñanza de la física y el modelo STEM* (pp. 19-29). Comunicación Científica. DOI: <https://comunicacion-cientifica.com/libros/la-ensenanza-de-la-fisica-y-el-modelo-stem/>

- Tacca Huamán, D. R. (2011). La enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica. *Investigación Educativa*, 14(26), 139-152. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/07/DOC1-ensenanza-de-las-ciencias.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. CIFE. https://seminariorepensarlabioquimica.files.wordpress.com/2016/01/s26-srbq-fad910_serpio_tobon-_3_.pdf

INDICADORES DE CALIDAD PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL Y PROFESIONAL DE LICENCIADOS EN NUTRICIÓN

Guillermina Juárez Villalobos

ORCID: 0000-0001-7191-9194

Clemente Carmen Gaitán Vigil

ORCID: 0000-0001-6462-6895

Estanislado Vázquez Morales

ORCID: 0009-0004-8655-2443

Elva Liliana Rodríguez García

ORCID: 0009-0000-7037-6722

RESUMEN

El ámbito competitivo para la formación de licenciados en Nutrición representa especial importancia debido a que se circunscribe en el área de educación e investigación como campo profesional. El objetivo de este trabajo es aportar indicadores de calidad pertinentes para el ambiente de formación de nutriólogos que, al no ser propiamente disciplinares, se consideran poco relevantes para el ejercicio laboral; sin embargo, son base que sustenta al programa educativo. La importancia radica en contribuir a la educación e investigación educativa puesto que se señala como área de campo laboral para el egresado de la Máxima Casa de Estudios de Nuevo León, con el fin de intervenir en instituciones educativas y centros de investigación, cuyas tareas a desarrollar son la capacitación de recursos humanos, la investigación y la docencia. La instancia nacional que agremia a los nutriólogos desde 1981 establece seis campos profesionales, en esta ocasión, se hace referencia al número tres: Docencia e investigación en alimentación y nutrición, donde la calidad educativa y el desarrollo personal y profesional de los recursos humanos contribuye al logro de criterios institucionales. La metodología con la que se lleva a cabo la presente investigación es

Correos electrónicos: guillermina.juarezvb@uanl.edu.mx,
clemente.gaitanvg@uanl.edu.mx, estanisaidd@gmail.com,
elvalilianardzg@gmail.com

Instituciones: Universidad Autónoma de Nuevo León
y Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio"

cualitativa, descriptiva y documental, considera informes anuales de gestión administrativa de los años 2018 a 2022 (López Cabanillas Lomelí, 2018; 2019; 2020; 2021; 2022). Los resultados se expresan en tres ámbitos e indicadores: a. Programa educativo, b. Formación profesional de estudiantes, y c. Profesionalización de docentes. Las conclusiones señalan fortalezas y debilidades que dan pauta a nuevos proyectos de investigación educativa.

Palabras clave: calidad educativa, docencia universitaria, educación superior, indicadores educativos, nutrición.

INTRODUCCIÓN

La licenciatura en Nutrición de la Máxima Casa de Estudios del estado de Nuevo León forma parte del campus de Ciencias de la Salud, a través de una unidad académica, consta de diez semestres escolares y 220 créditos, además, es el único programa de pregrado que se imparte en dicha dependencia universitaria. En cuanto a la formación curricular, consta de cinco áreas: formación general universitaria, formación básica profesional, formación profesional, área curricular de libre elección y servicio social. Al término de cinco años de formación disciplinaria y luego de cumplir los requisitos académicos y administrativos, se obtiene el grado de licenciado en Nutrición (UANL y FaSPyN, 2013). Es indispensable tener presente que:

Para que una disciplina no sea una acumulación de datos y un saber muerto, es esencial que el educando sepa cómo funcionan los centros del saber de los que emanan los conocimientos que ha de asimilar. ¿Cómo trabajan los científicos? ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Qué se hace en un laboratorio? [...] ¿Qué buscan las ciencias humanas? Estos son los interrogantes fundamentales que a menudo se dejan de lado en la enseñanza actual. (UNESCO, 2005, p. 90)

Se define al nutriólogo como aquel “profesional que se dedica al estudio, investigación y aplicación de la nutriología”, “se refiere a profesionales egresados de licenciaturas en nutriología”, además, “en algunos países se le conoce como nutricionista al profesional de la nutriología” (Álvarez Rivero y Bourges Rodríguez, 2017, pp. 42-43).

Por su parte, la instancia que agremia a los nutriólogos desde 1981 retoma la siguiente definición de licenciado en Nutrición:

El profesional que aplica la ciencia de los alimentos y nutrición para promover la alimentación correcta y la salud, lo que contribuye a prevenir y tratar enfermedades, optimizando el estado de nutrición y de salud de individuos, grupos, comunidades y poblaciones. (ICDA, 2016, citado en AMMFEN, 2016, p. 1)

Dentro de la Máxima Casa de Estudios del estado de Nuevo León, esta profesión se circunscribe en el área de educación e investigación educativa como base científica y campo profesional. En el presente trabajo se aportan indicadores de calidad necesarios y pertinentes, los cuales emergen del contexto educativo de la salud, alimentación y nutrición, ya que la problemática planteada es la escasa y limitada importancia que se brinda al rubro de calidad e investigación educativa dentro de los documentos oficiales, mismos que contribuyen al desarrollo personal y profesional de los recursos humanos que se forman profesionalmente en el área de Ciencias de la Salud, específicamente en Alimentación y Nutrición.

De aquí surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los indicadores de calidad educativa que provienen del programa educativo de licenciatura en Nutrición y que representan elementos significativos de investigación educativa?

SEP (s. f.) define como investigación educativa:

Conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios que, apoyadas en un marco teórico o en uno de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte de tiempo definido, describen, analizan, interpretan o actúan sobre la realidad educativa; así, originan nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos y modifican los existentes. Los resultados o conclusiones de tales acciones sistemáticas se expresan en un informe final en el que se incluyen estrategias de mejora.

El objetivo de este estudio es reconocer y aportar indicadores de calidad, pertinentes y disponibles, en un ambiente de formación de nutriólogos que, al no ser propiamente disciplinares, se consideran poco relevantes y accesibles para el ejercicio laboral; sin embargo, son base que sustenta al programa educativo en su esencia. La importancia radica en contribuir a la educación e investigación educativa señalada en el campo laboral del egresado de la Máxima Casa de Estudios del estado de Nuevo León, con intervención en instituciones educativas y centros de investigación, cuyas tareas a desarrollar son la formación de capital humano,

la investigación y la docencia. Esto último también lo señala Secretaría de Salud (2018): “el profesional de la nutrición participa en la formación de profesionales de la nutrición a nivel licenciatura y posgrado”.

Así mismo, ICDA (2016) señala que:

Una de las aptitudes de los dietistas-nutricionistas y como garantía de calidad de la práctica dietética, como competencia profesional, asume funciones de liderazgo, educación y mentoría, cuyo comportamiento objetivo o como resultado del aprendizaje participa en procesos de supervisión, enseñanza y tutoría con compañeros, estudiantes y colegas (pp. 10-11).

Para contribuir al logro de criterios orientadores y transversales, se expresa la excelencia en el trabajo educativo para formar profesionales responsables y comprometidos con la sociedad en un contexto nacional e internacional, en medida que contribuya al producto de los objetivos establecidos en documentos oficiales y rectores. Esto es gratificante y satisfactorio, ya que con la calidad e investigación educativa se contribuye al resultado de estrategias del Plan de Desarrollo Institucional UANL 2022-2030, en específico con el eje rector 2. Investigación científica y desarrollo tecnológico y el eje transversal 2.1 Responsabilidad Social, política 9:

Se propiciará el desarrollo de la investigación articulada con la docencia a fin de retroalimentar el trabajo docente y fortalecer la formación de los estudiantes, y con la estrategia 2 desarrollar la investigación articulada a la docencia con el fin de retroalimentar el trabajo de los profesores y fortalecer la formación de estudiantes. (UANL, 2022, p. 109)

Así mismo, en el eje transversal 2.2 Innovación y estrategia digital, política 21:

Se impulsará el desarrollo de un programa de investigación educativa que propicie la innovación, la mejora continua de la calidad de los programas educativos en todos los niveles y de sus procesos de gestión, y que atienda los principales problemas para lograr el éxito educativo. (UANL, 2022, p. 109)

Cuya estrategia 1 dice:

Establecer el programa de investigación educativa cuyos objetivos sean propiciar la innovación, la mejora continua de la calidad de los programas educativos en todos

los niveles y de sus procesos de gestión, y que atienda los principales problemas para lograr el éxito educativo. (UANL, 2022, p. 114)

A nivel Facultad, como responsable de la formación de nutriólogos, se estipulan las siguientes políticas y estrategias en el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030, punto IV. 4.2 Programa prioritario, No. 2: Generación, aplicación y transferencia del conocimiento para el desarrollo sustentable:

Tabla 1

Políticas y estrategias del Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030

POLÍTICAS	ESTRATEGIAS
2.7 Se propiciará el desarrollo de la investigación articulada con la docencia a fin de retroalimentar el trabajo docente y fortalecer la formación de los estudiantes.	Desarrollar la investigación articulada a la docencia, con el fin de retroalimentar el trabajo de los profesores y fortalecer la formación de estudiantes.
2.8 Se impulsará el desarrollo de un programa de investigación educativa que propicie la innovación, la mejora continua de la calidad de los programas educativos en todos los niveles y de sus procesos de gestión, y que atienda los principales problemas de aprendizaje.	Asociar las habilidades generadas en los procesos de investigación con la formación en los programas educativos.

Fuente: recopilación propia (UANL y FaSPyN, 2019, p. 45).

Lo anterior, dadas las competencias que se expresan en el perfil de egreso del licenciado en Nutrición. Al respecto, el término de competencia puede definirse como la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004), o bien, “como capacidad efectiva para enfrentar tareas que respondan a determinadas exigencias en un contexto específico”, “como capacidad de ejecutar tareas” y “como atributos personales (actitudes y capacidades)” (Ruiz Iglesias, 2010, pp. 31-32).

Tabla 2*Competencias del perfil de egreso del licenciado en Nutrición*

TIPOS DE COMPETENCIAS	
Competencias	Generales (15)
	Instrumentales (8)
	De interacción social (3)
	Integradoras (4)
	Específicas (24)

Fuente: recopilación propia (UANL y FaSPyN, 2013).

Cabe mencionar que la asociación mexicana que agremia a los nutriólogos desde 1981 establece seis campos profesionales. En esta ocasión, hacemos énfasis en el campo profesional No. 3: Docencia e investigación en alimentación y nutrición, a la cual, de cierta forma, la educación e investigación educativa contribuyen al logro de los planes institucionales (AMMFEN, 2016).

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo que de acuerdo con Steve Taylor y Robert Bogdan: “La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones, partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos, los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible” (1987; 1994, citados en Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p. 23).

En este sentido, a partir del conocimiento de cinco áreas de formación profesional, a saber: área curricular de formación básica profesional, de formación general universitaria, de formación profesional, de libre elección y servicio social; y de los seis campos profesionales señalados por la asociación civil que agrupa a los nutriólogos: alimentación y nutrición, alimentos e industria alimentaria, información y comunicación, industria culinaria y farmacéutica, innovación y emprendimiento, todos orientados a la alimentación y nutrición. En esta ocasión, se

enfatisa solo en el número tres, donde la docencia e investigación en alimentación y nutrición incide en el logro de los planes profesionales.

Su alcance es descriptivo a partir de los datos identificados en la revisión documental por área de interés, los diversos portales oficiales de la Máxima Casa de Estudios y de la dependencia universitaria de referencia. Se consideró como información oficial y se revisaron los informes anuales de actividades en el período 2018 a 2022 presentados por la dirección y la coordinación de la unidad académica (López Cabanillas Lomelí, 2018; 2019; 2020; 2021; 2022).

Se revisó, analizó y organizó solamente lo que refiere a indicadores de calidad relacionados con estudiantes y docentes del programa educativo (especialmente los profesores de tiempo completo, grado de doctor, estudios de posgrado relacionados a la temática central, perfil deseable solicitado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)). Se mencionan aquellos que cuentan o cursan estudios afines a educación e investigación educativa.

RESULTADOS

a. Programa educativo

Se imparte un solo programa educativo de grado, nombrado licenciatura en Nutrición. Actualmente se encuentra acreditado a nivel nacional con vigencia al año 2024. Recientemente, en octubre de 2023, obtuvo la acreditación internacional, con vigencia de 5 años, a través de una casa evaluadora chilena.

De la malla curricular de este programa se destacan, en la Tabla 3, las unidades de aprendizaje que se orientan al tema de calidad e investigación educativa, además, como aporte voluntario, aquellas que actualmente son de interés para la evaluación institucional, como equidad social, género e interculturalidad.

Tabla 3

Unidades de aprendizaje del programa educativo de licenciatura en Nutrición orientadas al área (1) de educación, de investigación, de investigación educativa y área (2) de equidad social, de género y de interculturalidad

NO.	UNIDAD DE APRENDIZAJE
1	Técnicas pedagógicas
1	Investigaciones nutricionales
2	Apreciación de las artes
1	Técnicas y materiales educativos para la orientación alimentaria
2	Tópicos selectos de ciencias sociales, artes y humanidades (Cultura regional)
2	Ambiente y sustentabilidad
2	Políticas de Salud y Alimentación
2	Contexto social de la profesión
2	Tópicos selectos de desarrollo humano, salud y deportes (Psicología y desarrollo profesional)
2	Tópicos selectos para el desarrollo académico y profesional (Formación de Emprendedores)
2	Intervención en nutrición y salud centrada en la persona y la cultura
1	Investigación cualitativa en alimentación y nutrición
1	Habilidades docentes
2	Tópicos selectos de lenguas y culturas extranjeras
2	Dietología para colectividades
2	Nutrición en el ciclo de la vida
2	Salud materno infantil
1	Investigación en nutrición
2	Ética, sociedad y profesión
2	Trastornos de la conducta alimentaria
2	Nutrición en pacientes hospitalizados
2	Intervención en pacientes con DM
1,2	Investigación aplicada
2	Ejercicio Profesional de Clase Mundial
2	Servicio Social

Fuente: recopilación propia de UANL y FaSPyN (2010).

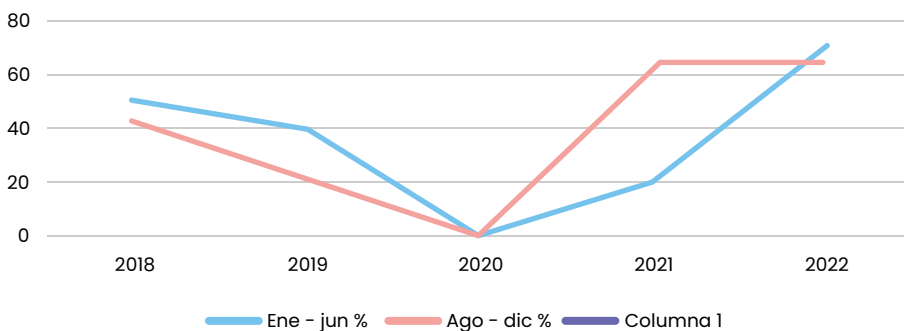
Así mismo, en décimo semestre de la carrera se imparte la unidad de aprendizaje Ejercicio profesional de clase mundial, donde el estudiante toma elementos básicos para la inserción profesional y el tránsito del estudiante al mercado laboral; aunado a ello, recibe acompañamiento para aplicar al examen general de egreso de licenciatura, donde se pretende evaluar y consolidar el perfil de egreso del licenciado en Nutrición a través de esta prueba nacional, un indicador de calidad educativa en la etapa final de formación universitaria.

b. Formación profesional de estudiantes

Tomando como base los resultados del Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) del año 2018 a 2022 (López Cabanillas Lomelí, 2018; 2019; 2020; 2021; 2022), se reconoce este indicador y se infiere el número de estudiantes próximos a egresar que demostraron haber adquirido la formación prevista en el perfil de egreso del programa educativo. Los datos corresponden a quienes obtuvieron dictamen con carácter de “sobresaliente” y “satisfactorio”; los números que se presentan en la Figura 1 corresponden a la sumatoria anual.

Figura 1

Sumatoria de estudiantes de la LN que obtuvieron dictamen “sobresaliente” y “satisfactorio” en el EGEL Nutrición de 2018 a 2022



Fuente: López Cabanillas Lomelí (2018; 2019; 2020; 2021; 2022). Recopilación propia.

Nota. En 2020, por motivo de la pandemia por COVID-19, no hubo aplicación del EGEL Nutrición, por lo que el valor que se reporta es cero.

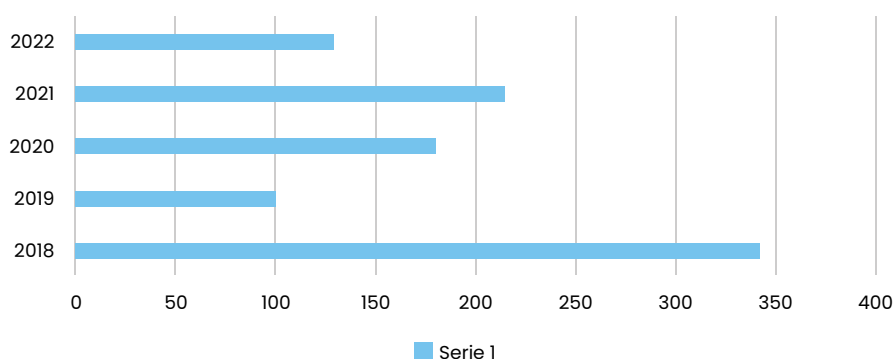
Como puede observarse en el gráfico anterior, hubo un año escolar en el que no se aplicó el EGEL, dada la situación de emergencia sanitaria por la pandemia, por lo cual no existe registro de la medición de la formación profesional de los egresados sino hasta 2021. La línea azul muestra que en el ciclo escolar enero-junio los resultados eran más favorables que para la segunda mitad del año; sin embargo, después del COVID-19 el resultado fue inverso.

c. Profesionalización de docentes

Otro indicador de calidad es el relacionado a la superación académica. En la Figura 2 se muestran los datos anuales de profesores que participaron en actividades académicas presenciales, virtuales e híbridas, de formación y actualización, tales como talleres, seminarios, congresos o simposios donde se priorizan áreas relevantes de capacitación docente de carácter disciplinar, pedagógico, tecnológico, de investigación, de tutorías y desarrollo humano.

Figura 2

Profesores que participaron en actividades de superación académica en el período 2018-2022



Fuente: recopilación propia de López Cabanillas Lomelí (2018; 2019; 2020; 2021; 2022).

En este mismo rubro, en cuanto a indicadores de calidad e investigación educativa, se describe a continuación lo encontrado por año.

Año 2018

Profesores: De un total de 75 profesores de asignatura, 3 (4%) cursan estudios de posgrado: uno en maestría en Educación, uno en doctorado en Educación y uno en doctorado en Ciencias con acentuación en Investigación Educativa. Además, 50 (88%) profesores de tiempo completo, de un total de 57, cuentan con perfil deseable PRODEP: 11 (19%) están adscritos al SNI, 27 (47%) tienen grado de doctor y el 100% estudios de posgrado.

Año 2019

Por primera vez se incluye el área de investigación educativa. Se presentaron 9 trabajos libres en congresos nacionales e internacionales de educación, con la participación de 4 profesores de la Facultad anfitriona de este estudio y con la colaboración activa de 7 estudiantes.

Profesores: Para este año se reporta igual número de profesores de tiempo completo (PTC) (57), de los cuales 50 (88%) cuentan con perfil deseable PRODEP; incrementa a 14 (25%) los profesores adscritos al SNI, es decir, un aumento de 6% (3 PTC) en relación con el 2018; 27 académicos (47%) PTC tienen grado de doctor.

Año 2020

Profesores: En este año de pandemia, la planta docente de tiempo completo permanece en 57 (100%) PTC; con perfil PRODEP disminuye a 34 (60%), es decir, 28% menos con relación a 2018 (-16 PTC).

En relación con el SNI, aumenta a 18 (32%) el número de profesores de tiempo completo adscritos al sistema, es decir, 7% (4 PTC) más que en el 2019. El número de profesores con doctorado se mantiene en 27 (47%), igual que en 2018 y 2019 (López Cabanillas Lomelí, 2020).

Año 2021

Profesores: En este año, se reportan 45 profesores de tiempo completo (con diferencia menor de 12 PTC con relación al año 2018); 28 (62%) docentes cuentan con perfil deseable PRODEP, es decir, 22 profesores menos respecto al año 2018; 19 (42%) docentes están adscritos al SNI, esto con respecto al 2018 representa +8 PTC; 28 (62%) profesores tienen grado de doctor (+1 PTC respecto al mismo año de inicio) y el 100% (45 PTC) cuenta con estudios de posgrado. Se reporta un profesor de asignatura cursando estudios de maestría en Educación Universitaria (López Cabanillas Lomelí, 2021).

Año 2022

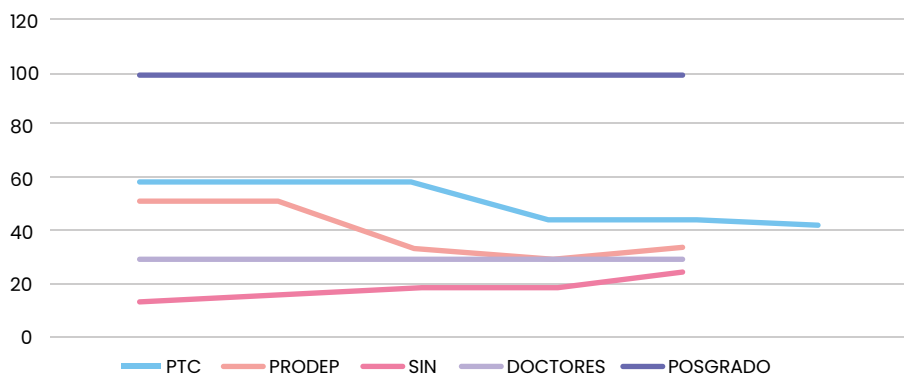
Profesores: En este año, se reportan 45 profesores de tiempo completo (con diferencia menor de 12 PTC en relación con el año 2018); 34 (76%) docentes cuentan con perfil deseable PRODEP, es decir, 16 profesores menos respecto al año 2018; 25 (56%) docentes están adscritos al SNI, esto con relación al 2018 representa +14 PTC; 28 (62%) profesores tienen grado de doctor (+1 PTC respecto al mismo año de inicio) y el 100% (45 PTC) cuenta con estudios de posgrado. Se reportan 2 profesores de asignatura cursando estudios de doctorado en Ciencias con acentuación en Investigación Educativa (López Cabanillas Lomelí, 2022).

Como información relevante en el indicador de profesores, se ubican 10 académicos, la mayoría de ellos de asignatura, que tienen formación afín al tema central de este trabajo: 2 profesores con estudios de doctorado en Educación (un PTC titulado y uno de asignatura en proceso); 2 profesores con estudios concluidos de doctorado en Ciencias con acentuación en Investigación Educativa, uno de ellos PTC (como dato adicional, en octubre de 2023, el segundo profesor de asignatura con doctorado en Ciencias ingresó al SNI nivel candidato), y 2 profesores más (de asignatura) cursan este mismo programa de posgrado; por último, hay 4 profesores con estudios concluidos de maestría en Docencia.

En la Figura 3 se resumen los principales indicadores de calidad de profesores de tiempo completo en el programa educativo de licenciatura en Nutrición.

Figura 3

Indicadores de calidad de profesores de tiempo completo de un programa educativo formador de licenciados en Nutrición



Fuente: recopilación propia de López Cabanillas Lomelí (2018; 2019; 2020; 2021; 2022).

La gráfica anterior muestra que todos los profesores que constituyen el claustro de formadores de licenciados en Nutrición tienen estudios de posgrado, donde cerca de la mitad son PTC con reconocimiento PRODEP, correspondiente a su desempeño profesional, y de los que una cantidad cercana al tercio de la población cuenta con grado de doctor y pertenece al SNI, lo cual fortalece la calidad de la enseñanza de los estudiantes de este programa educativo.

DISCUSIÓN

El informe mundial de la UNESCO (2005) enuncia que:

La escolarización... y una oferta educativa adecuada no bastan de por sí para garantizar la eficacia y el éxito de la educación, que dependen también de la calidad de esa oferta. Algunos factores de dicha calidad se conocen desde hace tiempo: la proporción de alumnos por docente, la formación de los educadores, la calidad de las infraestructuras existentes o el material del que disponen los alumnos y los profesores. (p. 89)

En este punto, se destaca la formación de los educadores, aunque el proceso enseñanza-aprendizaje está centrado en el alumno mientras que el docente frente a grupo es quien brinda las mejores estrategias para el manejo y comprensión de los contenidos en las áreas de formación disciplinar.

Un aspecto fundamental de las instituciones de educación superior es la formación profesional tanto del estudiante como del académico. Adquiere relevancia el profesor universitario, su capacitación y entrenamiento, especialmente en programas educativos no pedagógicos. Por ello se enfatiza en la pertinencia de la intervención de profesores con posgrado en Educación e Investigación Educativa dentro de la Facultad donde se lleva a cabo este estudio; quizá esto no asegura, pero sí contribuye al logro de metas, indicadores y criterios del programa educativo:

Las instituciones de enseñanza superior se deben concebir y administrar no como meros centros de formación, sino como ámbitos educativos en los que se efectúe una mejor gestión de las carreras profesionales de los docentes y se obtenga una participación activa de los estudiantes, tanto en las actividades docentes como en la gestión y la vida de las instituciones. (UNESCO, 2005, p. 105)

El profesor en el aula tiene el compromiso continuo y permanente de ampliar su formación a través de diversas opciones de educación continua, especialmente con temas propios de la disciplina, pero también con capacitaciones de índole pedagógico, didáctico e incluso tecnológico, y de incluir en sus trabajos de investigación lo referente a las prácticas docentes en el aula.

La Dra. Dora Luján Doria, en su conferencia “¿Cuál es el sentido de investigar en educación?”, expresa que:

El sentido de la investigación educativa permite la coexistencia de prácticas de investigación con prácticas de enseñanza y formación docente; abren un sentido crítico, permiten encontrar un sentido último, que permite un auto análisis colectivo, provoca una alerta crítica e induce a desafíos (Consejo General de Educación, 2022).

Por su parte, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa menciona que: “Sin embargo, la educación superior y la investigación educativa sobre ella es también de primordial importancia para la sociedad del conocimiento, ya que ahí se forman los profesionales innovadores” (2003, p. 886).

CONCLUSIONES

Actualmente se realiza investigación educativa como parte de las funciones medulares de un profesor de tiempo completo. Esta actividad está vinculada al programa educativo de la licenciatura en Nutrición, donde se hace presencia elaborando productos académicos, relacionando a los actores y elementos del contexto educativo: programa educativo, estudiantes, profesores, calidad educativa, entre otros. De igual manera, se hace difusión y se transfiere el conocimiento mediante trabajos libres en formato de cartel, exposición oral, capítulos de libro y eventos académicos locales, nacionales e internacionales.

Son escasas las unidades de aprendizaje (de 3 a 7) que se incluyen en la malla curricular y que contribuyen a la formación profesional en materia de educación. Se cuenta con profesores que disponen de esta capacitación educativa y que pueden aportar sus conocimientos y saberes. Se recomienda y es necesario incrementar el número de asignaturas para la práctica y desempeño docente, considerando que actualmente en México hay por lo menos 40 programas educativos de Nutrición y Ciencias afines, en los cuales el egresado de esta Casa de Estudios puede desarrollarse laboral y profesionalmente, como efectivamente sucede en las instituciones de educación superior en el norte del país donde nuestros egresados se desempeñan como profesores formadores de nuevos profesionistas en nivel medio superior y superior.

En definitiva, es una fortaleza notable en la formación de nutriólogos incorporar elementos de habilitación profesional propios del área de educación e investigación, ya que proveen herramientas para actualizar el perfil de desempeño y la visión profesional para despertar el interés por indagar aspectos de la vida profesional que lo mantendrán situado en su realidad social y dispuesto a colaborar en la mejora de la salud de su comunidad y de la población donde se desempeña.

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.

- Álvarez Rivero, J. y Bourges Rodríguez, H. (2017). *Glosario de términos para la orientación alimentaria*. Fomento de Nutrición A. C.
- AMMFEN. (2016). *Campos profesionales*. <https://www.ammfen.mx/campos-profesionales.aspx>
- Consejo General de Educación. (14 de junio de 2022). *Segundas Jornadas de Investigación Encuentro 1* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=UgwR_E1kwIE
- UANL y FaSPyN. (2013). *Informe Anual 2012*. <http://www.faspyn.uanl.mx/wp-content/uploads/2022/01/informe-2012.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *Glosario Educación Superior*. https://dsia.uv.mx/cuestionario911/material_apoyo/glosario%20911.pdf
- ICDA. (2016). *Competencias internacionales estándares de los dietistas-nutricionistas* (Consejo General Dietistas-Nutricionistas España y Academia Española de Nutrición y Dietética, Trad.). International Confederation of Dietetic Associations. <https://www.consejodietistasnutricionistas.com/wp-content/uploads/2017/05/ICDA-Competencias-D-N.pdf>
- López Cabanillas Lomelí, M. (2018). *Informe de actividades*. FaSPyN, UANL. <http://www.faspyn.uanl.mx/informes-de-actividades/>
- López Cabanillas Lomelí, M. (2019). *Informe de actividades*. FaSPyN, UANL. <http://www.faspyn.uanl.mx/informes-de-actividades/>
- López Cabanillas Lomelí, M. (2020). *Informe de actividades y Anexos*. FaSPyN, UANL. <http://www.faspyn.uanl.mx/informes-de-actividades/>
- López Cabanillas Lomelí, M. (2021). *Informe de actividades*. FaSPyN, UANL. <http://www.faspyn.uanl.mx/informes-de-actividades/>
- López Cabanillas Lomelí, M. (2022). *Informe de actividades y anexos*. FaSPyN, UANL. <http://www.faspyn.uanl.mx/informes-de-actividades/>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 847-898. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001912>
- Ruiz Iglesias, M. (2010). *Hacia una Pedagogía de las Competencias*. Ediciones CICEP.
- Secretaría de Salud. (2018). *¿Qué hace un profesional de la nutrición?*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud/articulos/que-hace-un-profesional-de-la-nutricion>

- UANL. (2022). *UANL Plan de Desarrollo Institucional 2022-2030*. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2022/11/plan-de-desarrollo-institucional-uanl-2022-2030-1.pdf>
- UANL y FaSPyN. (2019). *Plan de Desarrollo 2019-2030*. http://transparencia.uanl.mx/secciones/plan_de_desarrollo/archivos/planes_desarrollo/2321_salud_publica_pd19-30.pdf
- UANL y FaSPyN. (2010). *Plan de estudios 2010*. UANL.
- UNESCO. (2005). *Informe mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>

LA ENSEÑANZA SITUADA PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO CIENTÍFICO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Bertha Elizabeth Guerra Espitia

ORCID: 0009-0007-2185-9585

Sophia Guadalupe Guerra Espitia

ORCID: 0009-0003-2656-7582

RESUMEN

Durante el ciclo escolar 2023-2024, en el curso de Ciencias Naturales su Aprendizaje y su Enseñanza, de la licenciatura en Educación Primaria (LEP), se encontró que los estudiantes no comprendían cómo diseñar su proceso de intervención docente con una estructura que promoviera el pensamiento científico. Para atender esta necesidad, se presenta un estudio de investigación-acción que tuvo como propósito identificar la metodología con la que dichos estudiantes pueden construir una propuesta de enseñanza que fomente el pensamiento científico en educación básica. Se concluye que la metodología adecuada para promover el pensamiento científico en los estudiantes de educación básica es la enseñanza situada, pues contribuye a que los propios normalistas sigan este proceso de indagación para experimentarlo con ellos mismos y posteriormente contribuyan a la formación de ciudadanos con un pensamiento científico que les permita ser críticos ante su realidad y que actúen en favor de la vida y el medio que les rodea.

Palabras clave: aprendizaje situado, educación normalista, educación primaria, pensamiento científico.

Correos electrónicos: elizabethguerra@crenjrg.edu.mx,
sophie-guerra@live.com.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal "Javier Rojo Gómez"

INTRODUCCIÓN

Durante el ciclo escolar 2017-2018, al iniciar la impartición del curso Introducción a la Naturaleza de la Ciencia, ubicado en primer semestre del plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIEIB), se encontró como problema que los estudiantes no pudieron diseñar procesos de intervención con una estructura basada en los principios de la indagación para fomentar el pensamiento científico en los estudiantes de educación básica.

Posteriormente, en el ciclo escolar 2022-2023, al trabajar el mismo curso, pero esta vez en la LEP, y a partir de las experiencias de cada año, se hicieron los primeros cambios para tratar de resolver la deficiencia encontrada. Finalmente, para el ciclo escolar 2023-2024, se decidió intervenir de manera sistemática para resolver la situación problemática, para lo cual se formuló el siguiente planteamiento: ¿Cuál es la metodología con la que los estudiantes del primer semestre de la LEP pueden construir una propuesta de enseñanza que promueva el pensamiento científico en los estudiantes de educación básica?

De acuerdo con esta pregunta, el propósito del presente estudio fue identificar la metodología con la que los estudiantes del primer semestre de la LEP pueden construir una propuesta de enseñanza que promueva el pensamiento científico en los estudiantes de educación básica.

MARCO TEÓRICO

Para construir un marco teórico que fundamente la propuesta que aquí se presenta, hay que revisar que, de acuerdo con Baquero (2002, citado por Díaz Barriga Arceo, 2006, p. 19), la perspectiva situada (situacional o contextualista) propone que el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. De igual manera, Díaz Barriga Arceo (2006) menciona que esta perspectiva “destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales”.

En este sentido, los estudiantes son quienes deben actuar de acuerdo a la realidad de su contexto, donde utilizarán el conocimiento, construyéndolo mediante la práctica. Por lo tanto, la actividad de diseñar, aplicar y evaluar una clase para el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, basada en la metodología de indagación, atiende el aspecto de enseñanza situada.

Díaz Barriga Arceo también menciona que: “en esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. En consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente” (2006, p. 19), razón por la cual se trabajarán actividades en las que ellos mismos tengan que identificar una problemática (como diseñar, aplicar y evaluar un proceso de intervención para una población estudiantil real), diseñar un proceso de indagación y aplicar su propuesta para evaluar el resultado, experimentando así, en carne propia, el proceso que deberán seguir para el aprendizaje de sus estudiantes.

Para completar el fundamento del trabajo también es necesario hacer uso de los principios del constructivismo, que de acuerdo con Coll et al.: “para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo” (2007, p. 16). Esta condición fue la condición que desde el inicio se pretende trabajar al solicitar que los estudiantes diseñen una primera planificación de la clase, con los elementos que tengan a su alcance, y sobre esa base reelaboren, conforme indagan, la estructura que corresponda a la formación de un pensamiento científico en los estudiantes de educación primaria.

De igual manera, para Coll (1983, citado en Vega Torres, 2017), cuando integramos el conocimiento y lo hacemos nuestro, se aprende significativamente pues se está “construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe (...) no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos” (p. 42). En este sentido, se pretende que la reelaboración constante del diseño de esa clase para el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico tenga sentido para los maestros en formación y sea resultado de la reflexión constante que provoca el aprendizaje por indagación.

Después de diseñar su primera idea de planificación de una clase para el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, el siguiente paso es la indagación de la metodología y los fundamentos teóricos de este campo, para lo cual deberán obtener documentos que evidencien su proceder. Esto lo harán siguiendo los principios del aprendizaje por indagación con la intención de que lo “vivan” y puedan aplicar a sus estudiantes.

El aprendizaje por indagación se entiende como un proceso por el cual:

Los sujetos resuelven o solucionan un problema o situación... se formulan hipótesis, construyen conceptos o recogen datos y... pretenden ir más allá de la simple búsqueda de información de su objeto de estudio. Su énfasis está en desarrollar patrones de autonomía en los alumnos respecto al conocimiento científico y a la capacidad intelectual de informarse por sí mismo. En cuanto a la indagación como método de instrucción, indican que el docente debe programarle a los estudiantes preguntas que sean de índole problemática, y una vez resueltas, invitarlos a proponer soluciones y a elaborar productos como resultado de la búsqueda de información. Se aborda, además, la importancia de que los docentes involucren y capaciten a los alumnos en la necesidad de defender sus posturas argumentativas, esto mediante la discusión de los datos, aclaración de lo que expresan, firmeza en la argumentación, y desenvolvura en las conclusiones, a partir de los datos o pruebas de las fuentes consultadas (Sosa Solano y Dávila Sanabria, 2018, pp. 608-609).

La idea de usar este aprendizaje por indagación es que, tanto los estudiantes normalistas como sus estudiantes en la escuela primaria, formen habilidades científicas de pensamiento que los lleven a construir conocimiento por ellos mismos.

En cuanto a estas habilidades científicas del pensamiento con las que se construye la ciencia, se encuentran, entre las más representativas, la capacidad de observar la realidad; la posibilidad de plantear problemas a partir de la realidad observada, que se convierten en preguntas de investigación; ofrecer una posible respuesta a esa pregunta, que se convertirá en la hipótesis a demostrar; la habilidad para diseñar un proceso de experimentación que recolecte los datos necesarios para comprobar la hipótesis lanzada al inicio; el poder interpretar los resultados obtenidos y, finalmente, la habilidad para ordenar esos resultados para presentar los hallazgos obtenidos.

Estas habilidades constituyen los procesos que deberán guiar la construcción de sus diseños de intervención, proceso que primero deben construir como concepto y después convertir a proceso de construcción del pensamiento.

La construcción de esta “forma de ser y proceder” en la clase y en la vida real es tomada en esta propuesta como un medio para formar finalmente un pensamiento crítico que resulte de la construcción propia de su conocimiento, pues como explican Bailin et al.: “Los estándares definatorios del pensamiento crítico sirven para evaluar productos intelectuales, una capacidad fundamental del pensador crítico. En la definición del pensamiento crítico como «la interpretación y evaluación cualificada y activa de observaciones y comunicaciones, información y argumentación»” (1999, citados en Jiménez Taracido y Otero Gutierrez, 2019, p. 120).

Fisher puntualiza que el pensamiento crítico es: “una clase esencial de pensamiento evaluativo que implica la valoración de la calidad de un argumento presentado como apoyo de una creencia o una afirmación” (2001, citado en Jiménez Taracido y Otero Gutierrez, 2019, p. 120). Lo que, en términos de taxonomía, implica niveles superiores de pensamiento y además es uno de los principios de la enseñanza de la ciencia escolar al buscar que, quienes aprenden, sean capaces de tomar decisiones informadas, argumentando dichas decisiones.

En los programas sintéticos de las fases 3, 4 y 5 que corresponden a educación primaria, en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, se explica que:

El objeto de aprendizaje de este campo es la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social. (SEP, 2022, p. 101)

En este sentido, los futuros profesores de educación primaria continúan promoviendo el aprendizaje de los contenidos concernientes a las ciencias naturales, pero en esta ocasión se enfatiza que las ciencias sirven para explicar la realidad, pero que esa explicación está permeada por la realidad cultural e histórica de los individuos que la construyen. Por lo tanto, el trabajo de los profesores en la escuela primaria es contribuir a la formación de una capacidad de análisis de las diferentes formas de explicación al momento de la toma de decisiones dentro de este campo, lo cual implica la formación del pensamiento científico que, de acuerdo con el programa analítico, contiene las “habilidades para indagar, interpretar, modelizar, argumentar y explicar el entorno” (SEP, 2022, p. 102).

Si atendemos al plan de estudios de las escuelas normales para la LEP, se observa que se atiende la formación de los estudiantes justo en estas metodologías de enseñanza y, por lo tanto, ambos programas están sincronizados para atender

la formación del proceso de indagación para construir el pensamiento científico en los estudiantes de educación primaria.

La propuesta metodológica para desarrollar las clases del campo Saberes y Pensamiento Científico en las fases 3, 4, y 5 de la Nueva Escuela Mexicana, es la metodología STEAM. Las etapas que implica esta metodología, y que se proponen para la estructura de la clase, son propias para la formación del pensamiento científico mediante la indagación.

Estas fases o momentos de concreción se integran por una primera fase denominada “De acercamiento”, en la que:

Pretende motivar al alumno para la actividad y despertar en él una curiosidad que solo se verá satisfecha en la medida que resuelva la situación planteada. Esta etapa tiene que movilizar al alumno, comprometiéndolo afectivamente con la situación. El problema debe estar claramente planteado y tener significado para el sujeto (Bonnilla Pedroza et al., 2012, p. 82).

Este primer momento pareciera no tener mucha importancia, pero resulta vital puesto que, como lo dice la cita, es cuando habrá que promover el compromiso afectivo de quien construye su conocimiento, es decir, hacer que necesiten por sí mismos resolver la problemática y no estar en paz hasta que lo hayan conseguido. La siguiente fase, denominada “Para la expresión de las ideas previas”, es la más utilizada y entendida (en ocasiones muy simplificada) para que los estudiantes demuestren lo que hasta el momento conocen sobre el tema. En la fase de “Búsqueda” se comienza una indagación activa de información mediante consulta de fuentes variadas. Luego, en la fase de “Movilización” se utiliza la información obtenida para emitir hipótesis y predecir consecuencias. Este es otro momento crucial para la construcción propia del conocimiento, debido a que pueden aparecer contradicciones entre los conocimientos previos y la nueva información que se está obteniendo, es el momento justo del desequilibrio, la deconstrucción necesaria para la reconstrucción. Posteriormente, en la fase de “Estructuración”, se retoma el equilibrio mediante explicaciones alternativas. En este momento, el profesor propicia la construcción de nuevas relaciones de los conceptos estudiados y la formación de nuevas estructuras mentales: uno de los fines más buscados en el aprendizaje. Casi al final, en la fase de “Aplicación”, para que la estructura mental recién construida adquiera firmeza y solidez, se plantean actividades en las que se use el nuevo conocimiento construido. Finalmente, para demostrar que efectivamente se ha hecho propio el conocimiento, “es necesario proponer actividades

que exijan al alumno transferir las recientes adquisiciones mentales a situaciones nuevas” (Bonilla Pedroza et al., 2012, p. 82).

METODOLOGÍA

Para las acciones que se proponen en la resolución del problema detectado se ha utilizado como metodología un proceso de investigación acción descrito por Elliot:

Una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (1993, citado por Latorre, 2005, p. 24)

La investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación acción en la que cada ciclo está integrado por las fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. Este trabajo es el resultado del primero de esos ciclos. De acuerdo a la fase de planificación, se construyeron las sesiones del curso Ciencias Naturales su Aprendizaje y su Enseñanza, basadas en la enseñanza situada, en las que se inició con la exploración de conocimientos previos sobre la estructura de la asignatura de Ciencias Naturales y el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico en la Nueva Escuela Mexicana. Para ello, la primera actividad del curso consistió en diseñar, por equipos, una clase que atendiera este campo formativo y utilizando los recursos que tuvieran hasta el momento.

Después, en la fase de actuación se impartieron sesiones de clase con el primer semestre grupo B de la LEP ciclo escolar 2023-2024, en ellas, los estudiantes identificaron los elementos del pensamiento científico. Posteriormente hubo un período de observación en el que se usó como instrumento un diario de campo en el que se hicieron las anotaciones pertinentes sobre los resultados.

Finalmente, en la fase de reflexión, se hizo una evaluación para identificar los resultados de este primer ciclo, se les solicitó un nuevo plan de clase en el que se evidenció el avance de los estudiantes y los resultados se vaciaron en una nueva lista de cotejo.

RESULTADO

Como resultado de la primera aplicación, los estudiantes hicieron un diseño basado en la lógica de que el maestro tiene la obligación de explicar el tema y los estudiantes deberán repetir los contenidos y hacer ejercicios de reforzamiento, esquema que han aprendido en las escuelas de educación básica y media superior de las que provienen. En este primer acercamiento no hubo indicios de un diseño en el que los estudiantes de primaria tengan un proceso autónomo, dándoles un papel pasivo que consiste en ser receptores de conocimiento, nunca constructores del mismo.

La siguiente acción fue conocer la estructura del curso dentro del currículum nacional de educación básica, integrado antes por los Aprendizajes Clave y ahora por la Nueva Escuela Mexicana. Esta acción está encaminada a identificar los elementos del currículum mediante la actividad del mapeo que se propone en el curso de Ciencias Naturales su Aprendizaje y su Enseñanza, pero ahora actualizando los elementos que tiene el programa sintético de la Nueva Escuela Mexicana. Al inicio de esta actividad de mapeo fue importante que los estudiantes normalistas tuvieran claros cuáles son los elementos básicos del Plan de Estudios para educación básica, pues es su primera inmersión en el currículum de educación básica. Este acercamiento fue importante para que aclararan la función de los contenidos dentro de los campos formativos y la función del aprendizaje de la ciencia en los nuevos programas.

Después del conocimiento de los programas analíticos y en específico de los contenidos correspondientes al campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, se continuó con la investigación documental sobre los contenidos científicos de la educación primaria y con las actividades de reconocimiento y diagnóstico de los conocimientos comunitarios en sus escuelas de práctica que propone la unidad II, para establecer, como dice el programa, la relación entre los saberes, conocimientos locales y los contenidos escolares-científicos para la planeación de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Como penúltima actividad, los estudiantes concluyeron con la necesidad de aplicar metodologías congruentes con los contenidos del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, indagaron sobre las metodologías propuestas en el curso: indagación y modelización, trabajos prácticos y experimentales, transposición didáctica y trabajo por proyectos. Enseguida diseñaron una

propuesta de intervención aplicando las metodologías investigadas, elaborando los recursos materiales y digitales necesarios para su implementación.

Posterior a este trabajo, revisarán los contenidos de la unidad I para: 1. Evaluar si sus diseños corresponden a las intenciones de la enseñanza de la ciencia basada en un proceso constructivista, y 2. Fundamentar teóricamente los diseños de intervención que construyeron en la primera unidad.

Con la inversión de las unidades de estudio del curso Ciencias Naturales su Aprendizaje y su Enseñanza, para trabajar al inicio del curso la segunda unidad, haciendo que los estudiantes construyan sus diseños de intervención para el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico y posteriormente trabajen en la unidad I, se tuvo la intención de atender la filosofía del conocimiento situado, entendiendo que, para que a un aprendiente le resulte significativo y necesario el conocimiento a aprender, requiere tener la necesidad de resolver un hecho real y problemático.

El resultado hasta el momento es que han empezado a reflexionar sobre la necesidad de promover un pensamiento científico en la escuela primaria.

Otro de los resultados es que la enseñanza situada, como metodología de trabajo en la escuela normal para contribuir a que los maestros en formación diseñen procesos de intervención didáctica que fomenten un pensamiento científico, ha comenzado a dar resultado, aunque aún falta aplicar otro ciclo de reflexión para replantear los resultados del primer ciclo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como resultado del primer ciclo de aplicación de la metodología empleada para este estudio, la investigación-acción, se concluye que:

La metodología con la que los estudiantes del primer semestre de la LEP pueden construir una propuesta de enseñanza de las ciencias naturales, en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, que utilice la indagación para promover el pensamiento científico en los estudiantes de educación básica, es la enseñanza situada.

Para ser congruentes con la necesidad de construir en la escuela primaria un pensamiento científico que conduzca a que los aprendices en la escuela primaria guíen su proceder por un procedimiento científico de indagación, es necesario

que los estudiantes normalistas experimenten ese mismo proceso en su formación para que, una vez que lo han vivido, lo puedan aplicar con sus estudiantes.

El proceso para que los futuros maestros prueben con ellos mismos la construcción del pensamiento científico les permite identificar los pormenores de la construcción del conocimiento, mismos que les servirán para dar un seguimiento más cercano y consciente a sus estudiantes.

En la metodología STEAM que se propone desde la Nueva Escuela Mexicana para trabajar el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, se siguen los pasos de la indagación y, por lo tanto, es congruente con la promoción del pensamiento científico que se requiere formar en dicho campo.

Es necesario que los profesores de educación normal coordinen sus procedimientos de intervención con las especificidades del currículum en la educación básica para que puedan contribuir a la formación de un profesional de la educación primaria que sea capaz, a su vez, de formar ciudadanos del mundo con capacidad de pensamiento crítico y creativo.

REFERENCIAS

- Bonilla Pedroza, M. X., López Gordillo, M. M., Sepúlveda Velázquez, G. (2012). *¿Qué pasa con lo que comemos?*. INEE.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Di Mauro, M. F., Ferman, M., Bravo, B. (2015). Las habilidades científicas en la escuela primaria: un estudio del nivel de desempeño en niños de 4to año. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 10(2), 1-11. <https://www.redalyc.org/journal/2733/273343069001/html/>
- Jiménez Taracido, L. y Otero Gutierrez, J. (2019). La educación científica frente al pensamiento anticrítico en la vida diaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(1), 117-135. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2608>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- SEP. (2022). Anexo Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: programas sintéticos de las fases 2 a 6.

- Sosa Solano, J. A y Dávila Sanabria, D. T. (2018). La enseñanza por indagación en el desarrollo de habilidades científicas. *Educación y Ciencia*, 23, 605-624.
- Vega Torres, S. L. (2017). *Estrategias de enseñanza para mejorar el rendimiento académico de los alumnos de la carrera técnica Computación e Informática del II-IV-VI del ISEP “Sagrado Corazón de Jesús-Chiclayo”*. 2013. Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque.

TUTORÍA DOCENTE: REFLEXIVIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE INTERSUBJETIVA Y LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

María Isabel Vargas Calanda

ORCID: 0009-0000-0424-4043

José Luis Martínez Díaz

ORCID: 0009-0007-5925-7248

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo mostrar los avances de una investigación con la cual se da seguimiento a los resultados de la profesionalización de profesores frente a grupo en el marco de la maestría en Tutoría Docente que ofrece la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), sobre todo en relación con las acciones del docente tutor en y durante la práctica educativa escolarizada, desde una mirada que tiende a la construcción intersubjetiva del conocimiento de la educación, a partir de la reflexividad que involucra también la educación socioemocional.

Aquí se conceptúa la tutoría docente como herramienta pedagógica trascendental, centrada en el acompañamiento ético, personal y profesional del docente de los alumnos, realizable en los diversos contextos donde sea factible el diálogo intersubjetivo entre sujetos educativos, potenciando la mejora de su aprendizaje y atendiendo las necesidades socioemocionales y problemáticas socioculturales que les impide aprender de mejor manera.

Palabras clave: educación socioemocional, intersubjetividad, reflexividad, tutoría docente, práctica docente.

Correos electrónicos: Isabelensem@yahoo.com.mx,
Jluismartdiaz@gmail.com, Joseluismartinez83@yahoo.com.mx

Institución: Escuela Normal Superior del Estado de México

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta surge de la necesidad de sistematizar información relacionada con la implementación del Plan y Programa de Estudios de la maestría en Tutoría Docente (MTD) de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM). El planteamiento inicial de este Plan y Programa ha impactado en la formación de dos generaciones que abarcaron los años 2018 a 2023. Luego de lograr que más del 75% de los egresados se titulara (en la primera generación 2018-2020, se titularon 12 de 15 egresados; en la segunda generación 2020-2022, se titularon 15 de 21 egresados), se está en la posición de afirmar que la MTD se perfila no solo como oportunidad para incidir en la profesionalización de los docentes frente a grupo de los diferentes niveles del sistema educativo nacional, sino también para mejorar los procesos de acompañamiento determinados por los nuevos modelos educativos, con énfasis en el trabajo socialmente necesario de los valores y prácticas socioemocionales de las funciones de supervisión escolar directivas y docentes.

Hoy en día y en conformidad con los planteamientos de los modelos educativos y las demandas sociales de la educación, son los docentes frente a grupo quienes despliegan, de manera simultánea, su propia tutoría, es decir, sus propios esquemas de acompañamiento pedagógico y de atención individualizada a los alumnos para posicionarlos en la plena atención de la vida social y cultural en donde se encuentran situados.

Con su acompañamiento docente tutorial trata de favorecer en los alumnos, además de las posibilidades reales del aprendizaje de ciencias y lenguaje, la transición de su personalidad hacia el encuentro con sus intereses y capacidades. Como ejemplo, la identificación de los elementos socioemocionales con los que humanamente cuenta para detonar sus capacidades de respuesta o resiliencia frente a las diferentes problemáticas que le presenta la sociedad. Lo anterior resulta importante después de haber enfrentado un período determinante en el que la existencia humana experimentó circunstancias de dolor y pérdida de seres queridos, producto de la pandemia por COVID-19, así como los acontecimientos históricos que agudizaron sus efectos negativos, como la guerra, la violencia, la sensación de peligro, la pérdida de sentido de la vida y, por supuesto, la disminución del valor social de la educación. Durante este período, el desarrollo de la MTD en la ENSEM sufrió un quiebre en sus aspectos formativos. Por necesidad

se tuvo que migrar a clases virtuales, privilegiando el estado de salud de todos sus integrantes, alumnos y profesores.

Dichos sujetos educativos fueron desafiados a aprender de una manera diferente a la tradicional. Las aulas trascendieron a los hogares. En esta modalidad se atestiguó el impacto de la enfermedad y la pérdida de familiares, alumnos y académicos. La titulación de la primera generación se realizó de manera virtual, una experiencia inédita como significativa. Los estados socioemocionales encontraron cauce en la presentación de los trabajos de tesis, tanto en la réplica de los profesores sinodales como en el relato de las experiencias docentes de los egresados; testimonios de lucha por la vida, sufrimiento o soledad al dar cuenta de la horfandad en que habían quedado algunos de sus alumnos en educación básica, o el fallecimiento de otros con quienes habían trabajado sus acciones tutoriales.

La segunda generación de la MTD inició de manera virtual y terminó de manera presencial. El retorno a la ENSEM, aunque esperanzador, nunca se pudo zafar del miedo. El entrecruce desafiante de las emociones, los valores, la afectividad, marcaron la profesionalización de los tutores docentes. La búsqueda de elementos teóricos para afianzar o detonar la potencia de la práctica reflexiva sobre la propia práctica docente fue una constante. Se agudizó el diálogo de saberes, una herramienta teórico-didáctica propiciada por los contenidos del pensamiento complejo desde la mirada de Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006). Se trabajó sobre la propuesta de que no es posible indagar en la sociedad y los seres humanos que la conforman (incluyendo sus prácticas o acciones) desde otro lugar que no fuese la inserción dentro de esa propia sociedad, con y por los propios seres humanos concretos y reales que la componen.

La propuesta de Sotolongo Codina y Delgado Díaz (2006) enfatiza que la subjetividad y la intersubjetividad son fuentes de todo conocimiento, incluyendo el mundo de la educación y cualquiera de sus prácticas, como la tutoría docente en cuanto a producción humana, social, cultural, política y económica. Por lo tanto, es también posible, más allá de actos de meditación sobre lo realizado o la mera descripción de lo que se hizo, detonar el supuesto de la reflexividad y el diálogo de saberes como parte de un mismo proceso constituido por la interferencia-crítica-interpelación-persuasión recíproca entre la actividad socialmente necesaria del sistema objeto (educación) y la actividad objetivadora del sujeto (docente).

El sistema educativo nacional reconoce el importante papel que desempeñan los profesores tutores, también denominados *mentores*. Al respecto, son los profesores frente a grupo los que se hacen cargo de la *tutoría* o *mentoría*. Las instituciones educativas le reconocen como una herramienta que, en manos de profesores

preparados y actualizados para su aplicación, coadyuva favorablemente en la consecución de logros en el aprendizaje escolar y puede dimensionarse, además, con el acompañamiento sistemático del alumno para prevenir casi cualquier anomalía o situación de riesgo con respecto a su desempeño y su involucramiento en las actividades académicas con las cuales logra su formación integral.

La práctica educativa de asistencia pedagógica a alumnos por parte de profesores frente a grupo se conceptúa como tutoría docente, misma que puede definirse como acción profesional teórico-práctica-metodológica-evaluativa. La tutoría docente se centra en el acompañamiento de los alumnos, rebasa los muros de las aulas para realizarse en los diversos espacios escolares donde sea factible el diálogo ético e intersubjetivo entre un docente ocupado en escuchar las expectativas, intereses o problemas en torno al aprendizaje, ambiente escolar o aspectos socioemocionales y afectivos que están afectando la seguridad, desempeño, rendimiento y permanencia de los alumnos. Esta definición surgió de la experiencia dialógica informada entre alumnos y profesores de la MTD de la ENSEM, que desde 2018 emprendimos la búsqueda de elementos para solucionar las constantes preguntas: ¿Qué es la tutoría docente?, ¿cómo ha de llevarse a la práctica?

El trabajo académico con dos generaciones de maestros en tutoría docente ha posibilitado identificar que esta práctica juega un papel importante dentro de la educación, por cuanto que está hecha para auxiliar en las prácticas de integración de los estudiantes en la dinámica social y cultural que experimenta tanto la comunidad en la que vive como la institución educativa en la que aprende. La tutoría docente del profesor proporciona información adicional a los contenidos curriculares, ayuda al alumno a dimensionar su propio valor como persona, le ayuda a posicionarse en la cultura, a comprender los valores sociales y entender la enorme valía que en sí mismos tienen los aprendizajes o saberes globales clave para saber aprender a lo largo de la vida.

La tutoría docente, trabajada en la práctica dialógica cotidiana, y ya sistematizada dentro de las acciones profesionales de los docentes, detona procesos, estilos y modos diferentes de acompañamiento docente. Varía en su forma de organización, es decir, individual o colectiva, empero siempre con el propósito de mejorar la capacidad de aprendizaje, de respuesta, de resiliencia frente a las circunstancias sociales y culturales del entorno.

En conformidad con esta idea, la tutoría docente puede ser identificada como elemento sustancial de la práctica docente, sustentada en un método dialógico; gobernada por la reciprocidad de perspectivas; mediada por preguntas e intercambio de saberes y experiencias significativas entre un profesor y un alumno o entre un profesor y un grupo de alumnos con el propósito de resolver cuestiones

relacionadas con el aprendizaje y la formación, permanencia, desempeño en la escuela, problemas de interacción con los contemporáneos, así como problemas existenciales y socioemocionales que afectan el conocimiento escolar.

La tutoría docente, definida como práctica educativa de acompañamiento pedagógico-didáctico-socioemocional siempre en manos y conciencia ética de los maestros, también se dimensiona como campo de investigación y aprendizaje dentro de la práctica docente en general. Sus contenidos están orientados a pensar las diferentes demandas, necesidades sociales, familiares y socioemocionales que impactan de manera negativa o positiva en el aprendizaje de los alumnos. En ese mismo sentido, se dimensionaron las actividades formativas de los maestrantes, estrechamente vinculadas con lo que están enfrentando en sus respectivas aulas.

Ante esta perspectiva, el egresado de la MTD se ha visto obligado a proyectar en su quehacer docente la asertividad ética, profesional y humanista adquirida en la trayectoria de su profesionalización en tutoría docente, práctica educativa que trasciende las clases tradicionales en el salón y exige al docente orientarse al diagnóstico de los factores de riesgo que enfrentan sus alumnos, informarse acerca de lo que implica el proceso formativo de acompañamiento y puesta en práctica de valores con estrategias dirigidas al desarrollo socioemocional de sus alumnos, o a la nivelación o posicionamiento de su autoestima.

Desde el planteamiento inicial de los trabajos de tesis, los tutores docentes mostraron su capacidad para trabajar fuera del aula, para establecer comunicación intersubjetiva con el alumno que le necesita. Están desafiados a obtener pleno conocimiento de la realidad social, de la educación y sus alcances sociales. Tienen la necesidad de construir sus propias concepciones de educación y tutoría, de las variantes y tendencias innovadoras de la tutoría y educación. De igual manera, la capacidad de identificar factores al alcance de su práctica formadora para diseñar y explorar proyectos de tutoría docente como alternativas escolares de incidencia a favor del desarrollo integral de sus alumnos.

Esta visión educativa requiere un planteamiento dialógico, intersubjetivo y sociocultural del aprendizaje que considere “adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje, que incluya tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos” (SEP, 2017, p. 517). Asimismo, se consideran los planteamientos que el sistema educativo nacional hace a través del modelo de la NEM, sobre todo el reconocimiento de la problemática educativa existente en el país en aspectos como el abandono escolar, aunado al reconocimiento de que las trayectorias escolares en los diferentes niveles educativos paulatinamente pierden su sentido.

Parece ser que la escuela, y por supuesto la educación, ya no ofrece expectativas para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Se necesitan acciones efectivas

para resolver esos problemas y también para resignificar el valor de la educación, los actos de enseñanza y el aprendizaje de los maestros, así como resignificar el valor ético, social y cultural que tiene la asistencia a la escuela. Es importante el trabajo sistemático con las habilidades de los educandos, concentrar en ellos no solamente la atención académica, también la atención afectiva, ética y socioemocional para desarrollar la capacidad de escuchar y atender el llamado de los alumnos más que exigir de manera unilateral el logro del aprendizaje esperado.

Estos planteamientos curriculares constituyen la base para la didáctica aplicada a la formación de los maestrantes en Tutoría Docente de la ENSEM y sustentada en el Plan de Estudios. El enfoque es dialógico porque la formación de los maestrantes requiere del intercambio constante de ideas sobre categorías estelares de la educación que se reinventa en las formas nuevas de pensar y actuar, dimensionando la responsabilidad social que la complejidad del mundo actual devela para el docente dispuesto a ofrecer atención personalizada a los alumnos, apoyar sus capacidades y estilos de aprendizaje. El enfoque también es intersubjetivo debido a que la formación de los maestrantes exige procesos de cooperación y colaboración mutua en el aprendizaje, en sistemática relación cara a cara mediada por la influencia recíproca y la socialización de experiencias y saberes entre contemporáneos. Por último, es sociocultural porque el aprendizaje en tutoría docente exige la mutua colaboración entre sujetos independientes, pero dispuestos a generar procesos de identidad grupal, hasta consolidarse como una especie de comunidad de aprendizaje con estilos y hábitos académicos propios.

Con todo esto, se pretende objetivar el sentido de las experiencias adquiridas en la trayectoria de actualización y profesionalización adquirida en las aulas de posgrado de la ENSEM hasta trascender a las aulas de las escuelas donde, en teoría, debe impactar la formación adquirida a través de la aplicación de estrategias diversas que impliquen la construcción intersubjetiva de saberes conjuntos.

El desarrollo curricular de la MTD en la ENSEM, así como la gestión de la autorización estatal y federal para otras generaciones, ha obligado el acercamiento y la recuperación de experiencias escolares de los alumnos de maestría mediante procesos de interrogación, reflexividad y narración de su propia práctica docente. En este sentido, es interesante el enfoque de la investigación comprensivo-reflexiva por la posibilidad de recuperación de experiencias significativas en las que se vislumbra el aprendizaje y se favorezca el desarrollo cognitivo y socioemocional; también, procesos de adquisición o construcción de conocimientos, valores, actitudes y herramientas propias de un tutor docente en el contexto de una dinámica de construcción intersubjetiva de saberes docentes.

En la idea metodológica que se aplica en este trabajo, es prioritario entender la profesionalización y su impacto en los aprendizajes y prácticas de la profesión docente. Para lograrlo, ha sido importante analizar los conceptos, premisas y experiencias significativas, así como los rasgos y contenidos de las experiencias recíprocas al reflexionarlas y expresarlas mediante la rememoración que se objetiva en palabras dichas o escritas, hasta convertirse en elementos de análisis e interpretación teórica. Para ello se utilizó el procedimiento que sugiere la investigación-acción participativa y la investigación comprensiva.

La aplicación de ambos procedimientos obliga a generar estrategias para hacer que el maestrante se mire a sí mismo como otro; implica un proceso complejo y autorreflexivo de lo que se hace antes, durante y después de la práctica docente. Este proceso inicia desde la planeación como una forma de anticipación de la enseñanza y toma de decisiones, socializar los saberes, adaptarse a la cultura escolar y comprender la influencia misma de la formación en la historia de vida. Esta mirada intersubjetiva favorece la construcción de nuevos saberes. Aprender y desaprender de manera permanente abre la posibilidad de mejorar la práctica docente.

DESARROLLO

Con base en las ideas recuperadas mediante la investigación educativa realizada a través del diseño y desarrollo curricular y la consulta directa con los alumnos y egresados mediante entrevistas individuales o grupales, sistemáticas o asistemáticas, así como la aplicación de cuestionarios, se ha podido comprender que ser maestro implica la apropiación o la construcción intersubjetiva de saberes generales y particularizados en torno a una determinada práctica social cotidiana: la docencia y la reflexividad de la práctica. En este sentido, profesionalizarse como docente tutor implica saber inicialmente ser docente, esto es, apropiarse no solo de los contenidos curriculares que la profesión le exige a cualquiera que opta por esta carrera, sino también de una actitud cognoscitiva abierta que le sitúe en condiciones socioemocionales efectivas de aprender y entender de manera permanente.

La idea de reflexividad está vinculada a las características de la persona (docente) que es pensante, que es reflexiva, que suele detenerse un poco en la vida para observar con atención lo que ha realizado, lo que ha hecho, mirándose en eso que ha logrado, aplicando una forma de atención más analítica incluso sobre

sí mismo y sus acciones. La reflexión se asocia a la introspección, al pensamiento que se tiene de sí mismo y cómo influye en lo que se hace y se decide, siempre apegados al contexto histórico. Cuando en la práctica cotidiana se dice que se desea repensar algo, se está anunciando que se tiene la intención de sopesar y meditar unas ideas, por lo tanto, se hace un análisis crítico sustentado en la “reflexividad”. Para Medina Moya et al. (2010), “actualmente se exige un nuevo perfil docente que pueda satisfacer las demandas que estos cambios producen, donde la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y la habilidad para desarrollar el pensamiento reflexivo se consideran aspectos clave”. Por otra parte, Schön (1992) argumenta que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, inestabilidad, singularidad y el conflicto de valores y debe mirarse como actividad reflexiva para entender situaciones cotidianas del aula escolar, propiciando la actitud de integración creadora entre el conocimiento y la práctica, una forma y modo especial de conocimiento que orienta en, durante y sobre la acción.

La reflexividad es una forma de pensamiento crítico. Al meditar sobre determinados conceptos, ya estamos pensando e interrogándonos sobre ellos, en este caso, nuestra práctica docente. Lo fundamental es la reflexión acerca del qué y cómo lo hacemos, dando la posibilidad de que la mejora de la práctica se realice por parte del docente de posgrado o del maestrante. Asimismo, para Badia y Monereo (2004) la capacidad reflexiva constituye una competencia central en la promoción del aprendizaje estratégico, basado en el principio de la construcción conjunta de significados y en la disminución progresiva del proceso de enseñanza. Procedimiento que, en definitiva, apunta hacia el aumento de la conciencia del docente sobre sus propios procesos formativos.

Ahora bien, para entender el concepto de intersubjetividad hay que tener clara la noción de subjetividad, entendida esta última como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana; la intersubjetividad, por su parte, es el proceso en el que compartimos con otros en el mundo de la vida (Rizo, 2007).

La vida cotidiana en el aula es un mundo permeado de saberes, es el espacio donde el maestro formador de docentes comparte conocimientos con sus alumnos maestrantes, que a la vez transfieren los propios a sus alumnos en las escuelas de los diferentes niveles educativos. Por su parte, la fenomenología se cuestiona por las formas y procesos que constituyen objetivamente –e instituyen intersubjetivamente– a las estructuras de la realidad como una construcción y reconstrucción permanente de saberes para la práctica docente, en este caso, en el

entendimiento de mutua comprensión de espacio compartido para el aprendizaje e interacción entre los sujetos.

Además, los actos reflexivos, en el sentido que señala Dewey (1998), implican el registro de algo realizado, alguna visión de futuro o anticipación. La autorreflexión sucede en el aquí y el ahora específicos que miran al pasado para que en un plano real de conciencia se den actos de construcción y reconstrucción de la vida cotidiana (Schutz, 1995).

Por otro lado, “la educación socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual niños y adolescentes integran a su vida conceptos, valores, actitudes y habilidades que le permiten comprender y manejar sus emociones” (SEP, 2017), también incita a establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables; “la educación socioemocional se apega al laicismo, ya que se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta” (SEP, 2017, p. 518).

Las emociones como elementos complejos de la psicología humana se conforman de elementos fisiológicos, cognitivos y socioculturales que se manifiestan de manera instintiva, consciente o inconscientemente, como impulso de la conducta humana para generar un proceso psicológico y fisiológico. Dada su complejidad, Plutchik desarrolló una teoría en la que sostiene que, al igual que los animales, las personas han ido evolucionando su mapa emocional con el fin de adaptarse al contexto en el que viven; las emociones se clasifican en:

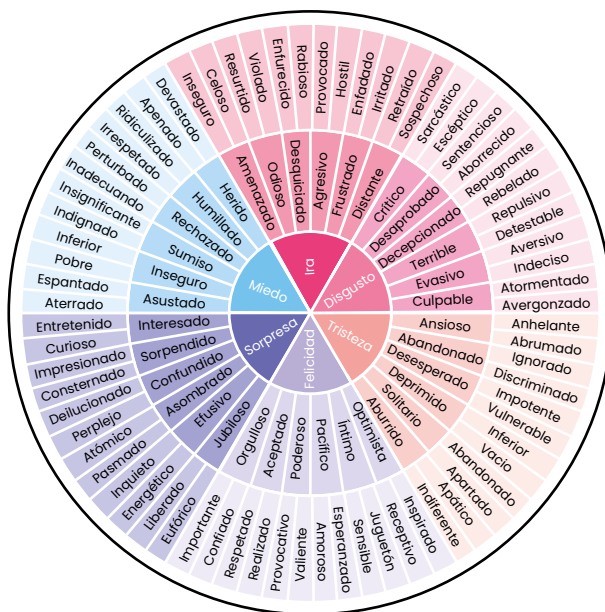
Básicas: ira, disgusto, tristeza, miedo, felicidad, sorpresa. Secundarias: deprimido, culpable, frustrado, rechazado, efusivo, optimista. Terciarias: vulnerable, sarcástico, retraído, apenado, inquieto, importante.

De acuerdo con Plutchik (1980, citado en Díaz y Flores, 2001):

El modelo taxonómico de las emociones que elaboró coloca ocho emociones primarias en un círculo, de tal manera que las menos similares se encuentren en mutua oposición, con lo cual obtiene cuatro ejes: alegría-tristeza, disgusto-aceptación, ira-miedo, sorpresa-anticipación. Según Plutchik, la mezcla de dos emociones primarias origina sensaciones secundarias, como aceptación+miedo=sumisión; ira+disgusto=desprecio; alegría+aceptación=amor.

Las ideas de Plutchik constituyen importantes aportaciones a la construcción de posibles modelos para construir y entender esquemas afectivos socioemocionales.

Figura 1
Las emociones según Plutchik



Fuente: Plutchik (s. f., citado en IPN, s. f.).

Al respecto, la tendencia actual de la educación en México enfrenta el desafío importante de atender con ética, apego a las normatividades aplicables y eficacia las diversas necesidades educativas de los alumnos, necesidades que no asisten solas a las aulas porque van acompañadas de aspectos sociales, emocionales y afectivos. Por lo regular, estos fenómenos no son observables, pero impactan en la dinámica del comportamiento de alumnos y docentes en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, procesos que prácticamente no están separados de las emociones y de las posibles afectaciones en la dinámica de la intersubjetividad como mecanismo de interacción o interactuación donde es posible influir y ser influido. Hoy en día es imponderable que la práctica educativa de los docentes de todos los niveles incorpore la tutoría como elemento sustancial para “responder a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos peculiares de aprender que se manifiestan en cualquier grupo o clase y esta es importante meta del sistema educativo” (Lowe, 1997). La reflexividad de la práctica docente permite llevar a cabo acciones deliberadas e intencionales para la mejora, la construcción intersubjetiva de saberes, posibilitando el reconocimiento intrínseco

socioemocional que favorece el desarrollo potencial del alumno y de la acción educativa en el aula.

METODOLOGÍA

La investigación educativa está enfocada en la reflexividad como elemento fundamental para la construcción intersubjetiva de saberes docentes para la mejora de la práctica y el impacto de la MTD, con énfasis en educación socioemocional.

En la investigación se parte de la idea de que es importante separar la opinión propia de la perspectiva del mundo con respecto a los sujetos que se detienen a reflexionar sobre sus experiencias significativas. Existen pocos referentes sobre la recuperación reflexiva de las experiencias adquiridas en la propia práctica de los docentes y maestrantes de la MTD. La atención generalmente se centra en la asistencia, puntualidad, elaboración de planes de clase, materiales de apoyo, entre otros.

En el contexto de la cotidianidad normalista es posible realizar tareas administrativas y elaboración de proyectos que poco tienen que ver con la profesionalización de los maestrantes de posgrado y el conocimiento del desempeño de su práctica docente, ya sea como docentes o, en algunos casos, como directivos. La mirada reflexiva es importante para recuperar, a través de las experiencias más significativas, aquellos conocimientos y saberes adquiridos que son mayormente aplicados en las escuelas donde actúan los egresados.

En este sentido, ha valido la pena situar la atención en la investigación cualitativa reflexiva (Taylor y Bodgan, 1986) como posibilidad de recuperar las experiencias más significativas en el proceso de formación de docentes y el impacto que tiene su profesionalización a través de la MTD. Se hace énfasis, entre otros aspectos antes mencionados, en la educación socioemocional para que los alumnos logren “que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida” (SEP, 2017, p. 524).

Ha sido necesario plantear algunas interrogantes: ¿Qué características tiene la profesionalización docente para el conocimiento de los alumnos?, ¿Qué significado tienen para el maestrante los conocimientos que adquiere en la MTD?, ¿Cómo interpreta el formador docente las experiencias socioemocionales de los

estudiantes?, ¿Cómo construyen ambos sus saberes como docentes y las estrategias necesarias para la atención socioemocional de los alumnos de educación básica y educación media superior?

Para entender la profesionalización, el aprendizaje y la construcción de saberes de la tutoría docente en la ENSEM, a través de la MTD, ha sido necesario apropiarnos de experiencias, conceptos y premisas para analizarlas y reflexionarlas en un sentido que nos llevase a la objetivación e interpretación. Se ha trabajado hasta el momento con un grupo de docentes (8) y estudiantes de posgrado (15) de la MTD, que pudieran aportar elementos de sus expectativas pedagógicas e indicios de su desarrollo la profesionalización.

Para lograr este análisis del Yo, del Otro y del Sí mismo, en términos que sugiere Ricoeur (1996), la investigación se ubica en el contexto de la trayectoria profesional del maestrante de posgrado en la ENSEM. Se ha encontrado en la investigación educativa el arte de reflexionar e intervenir en la práctica que se lleva a cabo, de manera directa o indirecta, a través de actividades, participación e impacto en las escuelas de los diversos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y educación media superior) y con docentes de formación heterogénea (ya que no todos tienen una formación inicial de licenciatura, varía entre normalistas, egresados de la UAEMex, Institutos Tecnológicos, Escuela de Bellas Artes, entre otras instituciones). Lo anterior, lejos de significar un obstáculo, ha favorecido la reflexividad, la socialización y la reconstrucción intersubjetiva de la propia práctica docente que lleva a cabo cada uno de ellos.

La historia de vida, la aplicación de prueba psicométrica (ADCA e IDARE) y la entrevista son elementos que han facilitado el análisis de diversos aspectos de la personalidad social de los maestrantes. El trabajo de reflexividad exigió la relación cara a cara en un principio unilateral, empero disuelto por el *rapport* para generar un ambiente de confianza hasta convertirlo paulatinamente en un devenir intersubjetivo y simultáneo de conciencias que favoreció la constitución de un tipo de relación-nosotros-concreta entre sujetos que conocen aspectos de la educación.

La entrevista como construcción efectiva de la intersubjetividad permitió el acceso a las vivencias, actividades, experiencias, conocimientos y saberes adquiridos en la trayectoria de los cuatro semestres de profesionalización. Nos damos cuenta de que la reflexividad es compleja, dada la inmediatez de los procesos en el que prevalecen los intereses prácticos sobre los intereses reflexivos, la práctica de la inteligencia emocional de orden superior tanto en los docentes en formación como en los formadores de docentes.

DISCUSIÓN DE AVANCES LOGRADOS

El análisis intersubjetivo de las experiencias de profesionalización en posgrado ha generado apertura al autoanálisis académico e interés por el sí mismo, lo cual ha permitido adoptar el rol de alumno de nueva cuenta en la madurez del ejercicio profesional.

El análisis intersubjetivo mediado por la entrevista ha despertado interés por el trabajo docente; también generó apertura en la mayoría de los involucrados para socializar sus conocimientos, sus saberes, y traer a conciencia los procesos previos que elaboran como momentos anticipatorios de su enseñanza. Como ejemplo, traer a cuenta la reflexión sobre las planeaciones didácticas e implementación de estrategias innovadoras como elementos para mejorar su práctica docente, impregnándola de nuevas ideas, tendencias y modelos educativos. Se trata de un esfuerzo que va de la premura, la inmediatez e incertidumbre que generan los nuevos planteamientos curriculares, la necesidad de incorporar el conocimiento socioemocional de los alumnos, y hacerle frente a la necesidad de aprender y enseñar construyendo nuevos saberes intersubjetivamente con los alumnos y colegas.

Mediante el acercamiento reflexivo a los egresados de la MTD, se dimensiona la profesionalización de los docentes para mejorar la práctica docente orientada al acompañamiento individual y grupal de los alumnos con el fin de identificar y tratar las problemáticas y factores que inciden en la calidad del aprendizaje y permanencia. Asimismo, los ejercicios de reflexividad como elementos de conciencia han favorecido la documentación de las construcciones intersubjetivas de saberes docentes para analizar y proyectar nuevas experiencias formativas.

Gracias a la reflexión cambia la interacción consigo mismo y con el otro para encontrarse como semejantes, copartícipes y colaboradores. La autorreflexión es crucial para reconstruir la práctica docente antes, durante y después de la acción. En este marco autorreflexivo, la educación socioemocional fue un elemento muy traído a cuenta en las rememoraciones de los egresados. En su perspectiva, ese elemento favorece el aprendizaje para mirar más allá de la propia experiencia curricular docente, favoreciendo la empatía y la tolerancia; con relación a los alumnos, constituye una habilidad y competencia central en la promoción de una enseñanza estratégica intersubjetiva por parte del docente formador.

Se trata de un proceso complejo que posibilita la integración asertiva del sujeto a la vida, posicionándolo en el conocimiento de sí mismo y ayudándolo a establecer relaciones positivas, a tomar decisiones responsables con respecto a su propia vida y también con respecto a sus interacciones con los demás en un plano de convivencia escolar.

CONCLUSIONES

Hemos dicho que este trabajo se refiere a avances significativos logrados en el acercamiento a los egresados de la MTD, a sus experiencias docentes actuales, al valor estimativo que le otorgan a los conocimientos y saberes generados en la MTD y su trascendencia aplicativa en los entornos escolares donde están situados.

En este sentido, aproximarnos mediante los actos de interrogación a los aspectos socioemocionales significativos para la adquisición y construcción intersubjetiva de saberes docentes nos permitió entender, aunque todavía muy superficialmente, la manera en cómo se constituye el propio Yo. Estamos frente a un proceso continuo de hacer y deshacer, construir y reconstruir nuevos conocimientos, circunstancia que converge en un proceso complejo de aprendizaje, típico de la institución normalista.

Este trabajo nos permitió, además, rechazar la idea de que la formación docente puede ser como cualquier otra profesión, o que cualquiera puede ser profesor con tan solo saber leer y escribir. Por el contrario, la adquisición de la profesión docente implica una dinámica cognoscitiva que enlaza experiencias docentes, es decir, que vincula saberes y experiencias de orden pedagógico, psicológico y disciplinario de la vida cotidiana en la escuela.

Estos saberes trascienden el contenido curricular de la formación de los maestrantes de la ENSEM y la enseñanza que realizan en las escuelas de educación básica y educación media superior. En esa complejidad, su actuar ético en las escuelas, su presencia, socialización, acciones, quehacer en el aula, entre otras funciones, va legitimando su presencia y se van construyendo nuevos saberes a partir de la reflexividad. De esta manera se conforma una cadena de procesos asistemáticos de actualización, profesionalización y transformación de la práctica docente.

De acuerdo a Domingo Roget (s. f.), se vislumbra una creciente necesidad de reflexionar acerca del quehacer pedagógico como un proceso que ha de servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales, éticos y emocionales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso sistemático –que debe ser semiautomático– de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones se satisfagan las necesidades reales del aula.

La dinámica reflexiva de socialización e inteligencia emocional en, durante y para la práctica docente permite la negociación de significados, acuerdos, tareas compartidas y toma de decisiones en la escuela; implica la interacción entre interlocutores donde los significados se objetivan en acciones, gestos, emociones y respuestas de algún tipo; además, favorece la negociación de significados, acuerdos, tareas compartidas y toma de decisiones en una comunidad de práctica. El conocimiento socioemocional con relación a los alumnos constituye una habilidad y competencia central en la promoción de una enseñanza estratégica intersubjetiva por parte del docente formador.

Finalmente, la metodología, la historia de vida, la aplicación de test psicométricos y la entrevista han sido instrumentos que permitieron identificar, entre los egresados, ciertos intereses académicos, necesidades de formación o de actualización y los referentes conceptuales a los que acuden para explicar sus experiencias. De esta manera, la vida cotidiana escolar se nos presenta con toda su viveza, un espacio de socialización de conocimientos, de intercambio y construcción sociocultural e intersubjetiva de nuevos saberes docentes.

REFERENCIAS

- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35 (1), 47-70.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Díaz, J. L., Flores, E. O. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*. 24(4), 20-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58242403>
- Domingo Roget, A. (s. f.). *El profesional reflexivo (D.A. Schön) Descripción de las tres fases del pensamiento práctico*. Universidad Panamericana.

- IPN. (s. f.). *Caja de herramientas para el bienestar “Identifica tus emociones”*. <https://www.ipn.mx/assets/files/dch/docs/Conocenos/ConSalud/2022/Enero/Brujula.pdf>
- Lowe, P. (1997). *Apoyo educativo y tutoría en la secundaria*. Editorial Narcea.
- Medina Moya, J. L., Jaruata Borrascas, B., Imbernon Muñoz, F. (2010). *La Enseñanza reflexiva en Educación Superior*. ICE, Ediciones OCTAEDRO.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Rizo, M. (2007). Intersubjetividad, Comunicación e Interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología. *Razón y Palabra*, 57. <https://www.re-dalyc.org/pdf/1995/199520710007.pdf>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, MEC.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Básica Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- SEP. (2019). *Principios de la Nueva Escuela Mexicana*. México.
- Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Díaz, C. J. (2006). La epistemología hermenéutica de segundo orden. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. CLACSO.
- Schutz, A. (1995). *Construcción significativa del mundo social*. Paidós.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

LAS TICCAD COMO HERRAMIENTAS DE INNOVACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Ma. Concepción Xelhuantzi Castillo

ORCID:0009-0007-6288-4533

Adolfo Salado Guatemala

ORCID:0009-0009-1990-4302

Moisés Jesús Morales

ORCID:0009-0000-2883-2384

RESUMEN

Las TICCAD (Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales) en el ámbito educativo normalista representan un avance significativo en la forma en que adquirimos conocimiento y desarrollamos habilidades en la era digital. Estas han demostrado ser herramientas poderosas que impulsan la innovación en los procesos de aprendizaje, transformando la educación en una experiencia más accesible, dinámica y personalizada, abarcan una amplia gama de recursos y herramientas digitales que incluyen dispositivos electrónicos, software educativo, plataformas en línea y aplicaciones móviles. Esto ha generado un impacto notable en la educación en varios aspectos clave: acceso global al conocimiento, aprendizaje personalizado, interacción y colaboración, innovación pedagógica, evaluación y retroalimentación, aprendizaje inmersivo y desarrollo de habilidades digitales. Lo anterior prepara a los estudiantes normalistas para el mundo laboral actual, donde las habilidades digitales son cada vez más importantes.

Correos electrónicos: conyxelhuantzi@hotmail.com,
guatemala_2767@hotmail.com, moy-morales75@hotmail.com

Institución: Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos"

Palabras clave: alfabetización tecnológica, ambientes virtuales de aprendizaje, aprendizaje, nuevas tecnologías.

INTRODUCCIÓN

El impacto de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD) en la educación ha sido significativo y ha transformado profundamente la forma en que se enseña y se aprende en todo el mundo, por lo que se hace el siguiente planteamiento: ¿Cómo fortalecer los procesos de aprendizaje mediante las TICCAD como herramienta de innovación?

En la era actual, caracterizada por rápidos avances tecnológicos, las TICCAD en la educación emergen como herramientas fundamentales para impulsar la innovación en los procesos de aprendizaje. En particular, su impacto en estudiantes de escuelas normales se convierte en un factor determinante para la formación de profesionales de la educación. Las TICCAD no solo ofrecen un vasto conjunto de recursos didácticos, sino que fomentan la creatividad, la colaboración y la adaptabilidad, habilidades esenciales en el siglo XXI. Las TICCAD proporcionan a los estudiantes de escuelas normales acceso instantáneo a una amplia gama de información y recursos educativos, con ellas se tiene la posibilidad de explorar contenido en línea, acceder a bibliotecas digitales y participar en plataformas educativas para la construcción de conocimiento de manera más dinámica y actualizada.

Las TICCAD facilitan el acceso a una gran gama de recursos educativos en línea, lo que permite a los estudiantes de las escuelas normales explorar temas de manera más amplia y actualizada. De igual manera, estimulan la creatividad con la incorporación de herramientas tecnológicas y enfoques pedagógicos, didácticos y multidisciplinarios e interdisciplinarios, facilitando el aprendizaje colaborativo y propiciando un aprendizaje activo. Las TICCAD pueden facilitar la adaptación a las necesidades individuales, así como la diversidad de herramientas y recursos digitales. La implementación exitosa de las TICCAD en las escuelas normales requiere una planificación adecuada para contribuir significativamente en el perfil de egreso que marcan los Planes y Programas vigentes de la educación normal.

MARCO TEÓRICO

Es necesario hacer una precisión sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), siendo estas orientadas a los recursos como herramientas y programas cuya finalidad es comunicar, adquirir, administrar y compartir información usando aparatos electrónicos, como teléfono móvil, tabletas, videojuegos, computadoras, cámaras, robots, etcétera. Las TIC son “sistemas digitales que administran las tecnologías emergentes que habitualmente suelen identificarse con las siglas TIC y que hacen referencia a la utilización de medios informáticos para almacenar, procesar y difundir todo tipo de información o procesos de formación educativa” (Ruiz Mera, 2020, p. 16).

Por su parte, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) son aplicadas en beneficio del aprendizaje en el sistema educativo, siendo elementos medulares en la educación. Para Kriscautsky (2019), “las TAC buscan distinguir a las tecnologías digitales que tienen la capacidad de representar los fenómenos de nuevos modos, instrumentar nuevas formas de acción y de experimentación, y por ello permiten enriquecer las experiencias de aprendizaje en cualquier modalidad”. El docente en su contexto se vale de los diferentes recursos tecnológicos disponibles para desarrollar el proceso educativo y propiciar un mejor aprendizaje, haciendo uso de herramientas digitales, por ejemplo, Genially, Canva, Kahoot, Classroomscreen, Socrative, Chess, pizarras digitales, Show Me, Flipa Clip, Rec Studio, etcétera.

Las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) son la implementación de la tecnología y la digitalización en el sistema educativo, usando herramientas como: comunidades digitales, videos educativos, podcast, blog, etcétera. Para Zambrano Farías (2017):

Las TEP es una nueva terminología que se le asigna a las tecnologías que se utilizan como sustento para la cohesión social de un grupo determinado de personas. Hablamos de una red social en la cual se fomenta la participación activa de los usuarios en temas relacionados con política, sociedad y/o educación.

Es el paso evolutivo de la enseñanza hacia la adaptación del sistema al mundo actual vinculando las TICCAD, dando como resultado herramientas para fortalecer la labor docente y de esta manera remozar el perfil de egreso de los estudiantes normalistas. Las TICCAD, para Cavazos Salazar (2021): “como herramienta en los

procesos de aprendizaje es incorporar tecnologías actuales dentro de ambientes de aprendizajes virtuales y presenciales, y provocar una dinámica de aprendizaje autodirigido, interactivo y de impacto para el desarrollo de la educación digital”.

La integración de las TICCAD en el sistema educativo destaca la importancia de las tecnologías digitales en la gestión de la información, la comunicación, la adquisición de conocimientos y el proceso de aprendizaje en la era digital en constante innovación.

METODOLOGÍA

La propuesta de intervención se desarrolla en la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, la cual cuenta con dos licenciaturas: en Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe y Educación Primaria, en esta última se trabajó con alumnos del segundo grado, grupo “C” y “D”, integrado por 59 estudiantes, que representa el 9.3% de la población total de ambas licenciaturas, siendo 634 la matrícula de estudiantes durante el ciclo escolar 2022-2023. Su edad oscila entre los 18 y 31 años, provenientes de los estados de Oaxaca, Puebla, Morelos y de las siete regiones del estado de Guerrero.

La investigación es de corte mixto, combina enfoques cuantitativo y cualitativo; se justifica debido a que proporciona una comprensión más completa y enriquecedora de un fenómeno o problema de investigación.

El diagnóstico presenta amplitud de la comprensión de datos cuantitativos que permitió detectar y cuantificar el conocimiento de las TICCAD en los estudiantes normalistas, mientras que el método cualitativo nos dio pauta para explorar las experiencias, dominios y manejo de las TICCAD para fortalecer el aprendizaje. Como lo señalan Creswell y Clark (2017): “la combinación de ambos tipos de datos puede ayudar a los investigadores a obtener una comprensión más completa de su pregunta de investigación”. Este enfoque pragmático se ajusta a la realidad de la investigación en el contexto.

Se aplicaron dos instrumentos de diagnóstico: el primero, un cuestionario de conocimiento con 10 ítems evaluado con una escala Likert en donde se especifican los niveles “de acuerdo” o “desacuerdo”; el segundo, dominio de las TICCAD con 25 ítems, también evaluado con la misma escala, en la cual los criterios fueron los siguientes: “no conozco/ no uso”, “conozco, pero no uso”, “uso en lo personal” y “uso en mi labor académica”.

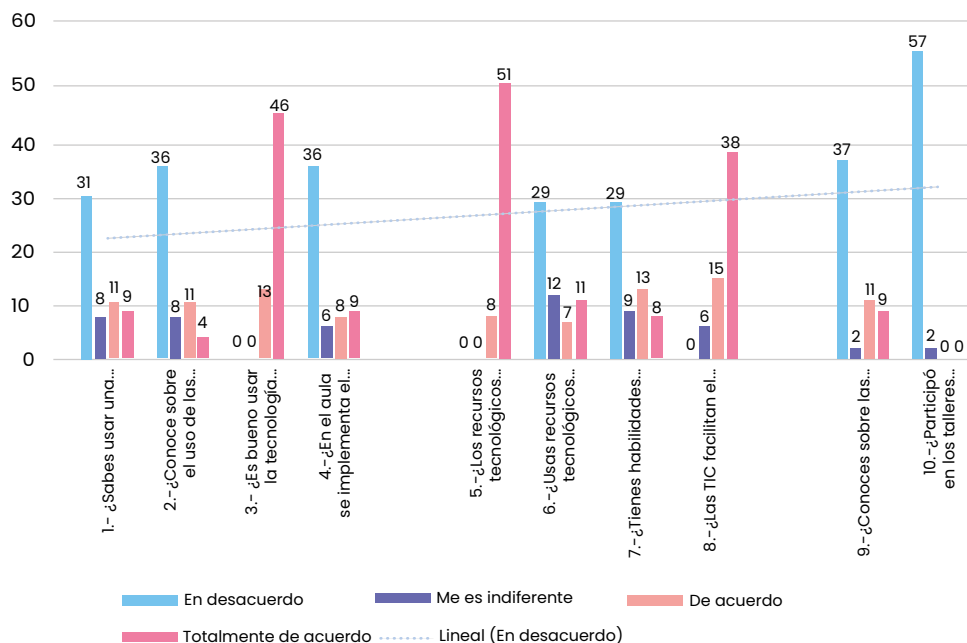
Es una investigación centrada en la investigación-acción. Desde la perspectiva de Hernández Sampieri et al. (2006, p. 4), es un paradigma de la investigación científica donde se emplean procedimientos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento.

RESULTADOS

Bajo esta perspectiva, se plantea una propuesta de intervención: a) Diagnóstico de necesidades tecnológicas, b) Desarrollo de recursos digitales, c) Plataformas educativas, d) Aprendizaje colaborativo en línea, e) Aprendizaje colaborativo en línea, f) Recursos multimedia interactivos, g) Evaluación en línea, h) Uso de dispositivos móviles, i) Monitoreo y evaluación constante, j) Acceso a Internet y tecnología, y k) Capacitación docente.

Figura 1

El uso de las TICCAD grupos “C” y “D”



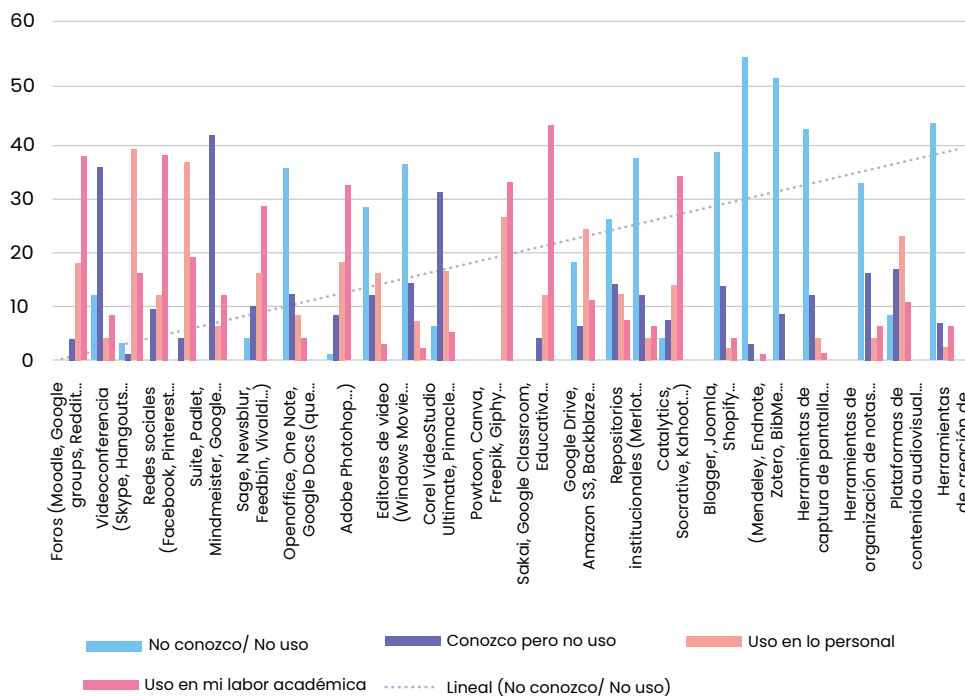
Fuente: recopilación propia.

Nota. Indica el resultado obtenido que los recursos tecnológicos permiten una mayor interacción con el conocimiento, motivando el proceso de aprendizaje.

Se muestra de forma descriptiva la interpretación de los resultados al aplicar el instrumento de diagnóstico sobre el conocimiento de las TIC, en el cual se observa (ver Figura 1) que 31 estudiantes de 59 no saben utilizar una computadora; 36 desconocen el uso de las tecnologías en la educación; 36 comentan que no se implementa el uso de la tecnología como herramienta didáctica.

Sin embargo, 51 dicen que los recursos tecnológicos permiten una mayor interacción con el conocimiento, motivando el proceso de aprendizaje; 29 dicen estar en desacuerdo porque no usan recursos tecnológicos fuera del aula; 29 no tienen habilidades suficientes para buscar y manejar información disponible en Internet; 39 mencionan que las TIC facilitan el mejoramiento del aprendizaje; 37 desconocen las TICCAD; y 57 no participan en los talleres o cursos sobre TICCAD en la Escuela Normal, por lo que es una debilidad que hay que fortalecer para mejorar el perfil de egreso.

Figura 2
Conocimiento de las TICCAD grupos “C” y “D”



Fuente: recopilación propia.

Nota. Muestra que las plataformas de contenido son las más utilizadas por los alumnos.

El instrumento aplicado nos arroja los siguientes resultados (ver Figura 2): 37 alumnos usan en su labor académica correo electrónico; 35 conocen, pero no usan, foros de discusión en los procesos de aprendizaje; 39 usan chat de manera personal, solo 16 lo usan en su labor académica, lo que es una fortaleza para el envío de información por este medio; 38 estudiantes de 59 usan videoconferencias en su labor académica, 12 lo usan en lo personal, no habiendo algún estudiante que tenga desconocimiento de este uso; 19 estudiantes hacen uso de redes sociales en su labor académica, mientras que 36 lo usan de manera personal, lo que se puede considerar una ventaja para el trabajo colaborativo en línea; 32 usan en su labor académica herramientas ofimáticas (Word, Excel, PowerPoint,

Google Docs, OpenOffice, One Note y Google Docs que incluye a Google Drive, hojas de cálculo y presentaciones).

Se observan debilidades en cuanto al uso de editores de imágenes (Gimp, PicsArt, Photo Lab, Prisma Lab, Movavi, Adobe Photoshop Express, Krita, Canva), de audio (Audacity, Wavepad, Udacity, Audio Cutter, DVDVideoSoft, Free Audio Editor, Ocenaudio, WavePad, Apple Garageband...), de marcadores sociales, de repositorios institucionales y sistemas de gestión de contenidos (Google Sites, Wix, WordPress, Blogger, Joomla, Shopify, Drupal, Squarespace, Bitrixx).

DISCUSIÓN

El uso de las TICCAD como herramientas de innovación en los procesos de aprendizaje es fundamental en todos los niveles educativos porque son el medio para el logro de los objetivos previstos en la adquisición de conocimientos a través de la tecnología. En concordancia con Michael Fullan (1998/2002), conocido por su trabajo en liderazgo educativo y cambio escolar, se ha abordado la integración de la tecnología en la educación por su papel de transformación.

La tecnología tiene un rol importante en el sistema educativo, propone que todas las escuelas la utilizan de manera superficial, sin tener en cuenta que la pedagogía es el motor y la tecnología solo un acelerador. Por su parte, “las herramientas tecnológicas son útiles siempre si se utilizan adecuadamente, y los dispositivos electrónicos ofrecen muchas posibilidades, pero sin una buena estrategia pedagógica y unos profesores que incentiven el aprendizaje, no sirven de mucho” (Vives, 2022).

Los docentes se enfrentan a muchos obstáculos que pueden bloquear el aprendizaje al momento de implementar las TIC en su práctica pedagógica, como ejemplo, miedos personales: ¿qué voy a hacer si la PC no funciona, si el archivo no me abre, si tiene virus, si el internet no funciona? Este tipo de obstáculos llegan a impedir el uso significativo de las TIC en el aula. Asimismo, tal como lo recupera Buendía García (2018):

Ertmer (1999), señala que, aunque los docentes hoy día son conscientes de la importancia de integrar las TIC en sus planes de estudio, los esfuerzos por integrarlas en sus prácticas pedagógicas se ven limitados por barreras externas (de primer orden) y barreras internas (de segundo orden). Brickner (1995) afirma que las barreras

para cambio son factores de orden extrínseco e intrínseco que afectan los esfuerzos de implementación de la innovación de un maestro. Ertmer (1999) declara entonces que las barreras de primer orden en la integración de la tecnología se describen como extrínsecas a los docentes, incluyendo la falta de acceso a computadoras, contar con el software necesario y tener el tiempo suficiente para planear el uso de las TIC. Por el contrario, las barreras de segundo orden son intrínsecas a los docentes, que va desde creencias sobre la enseñanza con las TIC, prácticas habitadas ya en el aula, hasta la falta de voluntad para cambiar. Sin embargo, Ertmer (1999) expone que muchas barreras de primer orden pueden ser eliminadas mediante la obtención de recursos adicionales y la capacitación de habilidades informáticas, pero que confrontar las barreras de segundo orden requiere desafiar los sistemas de creencias y rutinas habitadas en la práctica.

En las TICCAD, el conocimiento del aprendizaje digital se refiere a la habilidad de utilizar estas tecnologías para adquirir, procesar y aplicar conocimientos de manera efectiva. Algunas razones por las cuales el conocimiento del aprendizaje digital y el uso son considerados importantes es que permite un acceso más rápido y fácil a una vasta cantidad de información a través de Internet, las personas pueden acceder a recursos educativos, bibliotecas digitales y bases de datos en línea, lo que facilita la investigación y el aprendizaje.

La educación en línea se ha vuelto cada vez más popular, ofreciendo oportunidades de aprendizaje flexibles para personas de todas las edades. Los cursos en línea, las plataformas de educación a distancia y las clases virtuales son ejemplos de cómo las TICCAD están transformando la educación y proporcionan herramientas que mejoran la productividad: procesadores de texto, hojas de cálculo, herramientas de presentación y software de gestión de proyectos.

El uso de estas plataformas fomenta la innovación y la creatividad para el desarrollo de nuevas ideas, la creación de contenidos multimedia y la participación en proyectos colaborativos. Muchas profesiones requieren el uso de las TIC, por ello, tener conocimientos en aprendizaje digital no solo es beneficioso para la educación, sino también para el desarrollo profesional y la empleabilidad. Esto ha contribuido a la globalización ya que permite la comunicación, el intercambio de información a nivel mundial, la ampliación de oportunidades de aprendizaje y la colaboración a escala global.

Existen algunas barreras que también obstaculizan el trabajo como actitud negativa del alumnado ante el uso educativo de las TICCAD. Los alumnos y docentes tienen conocimientos y habilidades básicas en el uso y manejo de éstas, mientras que algunas instituciones cuentan con aulas específicas para el aprendizaje de

las TIC, aunque también se utilizan para el desarrollo de otras asignaturas y coordinación docente.

El objetivo de este trabajo es fortalecer los procesos de aprendizaje mediante las TICCAD como herramienta de innovación. Se realizó un diagnóstico para tener conocimiento del uso y dominio de las TICCAD y de esta manera fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes normalistas para contribuir significativamente al perfil de egreso que marca el Plan de Estudios 2018 de la licenciatura en Educación Primaria. La propuesta de intervención consiste en la implementación de estrategias que promuevan el uso productivo de estas herramientas digitales en el aula, las cuales permiten la creación de recursos digitales interactivos, el acceso a una amplia gama de información y herramientas educativas, y facilitan la comunicación y colaboración entre estudiantes y docentes.

Esto enriquece la experiencia educativa y fomenta un aprendizaje más activo y participativo, permite a los estudiantes acceder a una gran cantidad de información y recursos educativos en línea, amplía las fuentes de conocimiento, fomenta el aprendizaje autodirigido y permite adaptar el contenido y las actividades educativas a las necesidades individuales de cada estudiante. Los docentes pueden ofrecer recursos y actividades específicas para abordar las fortalezas y debilidades de cada alumno, promoviendo la integración de recursos multimedia interactivos, como vídeos, simulaciones y aplicaciones educativas que hacen que el aprendizaje sea más atractivo y efectivo, lo cual pone al estudiante a la vanguardia local y global en un mundo competitivo.

REFERENCIAS

- Brickner, D. L. (1995). The effects of first and second order barriers to change on the degree and nature of computer usage of mathematics teachers: A case study. *Dissertation Abstracts International*, 56(1), 07A.
- Buendía García, F. A. (2018). *Barreras de primer y segundo orden en la innovación con TIC en la práctica docente de una Institución Educativa Distrital*. Universidad de los Andes.
- Cavazos Salazar, R. (2021). *Las TICCAD como herramientas de innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Encuentro Latinoamericano de Innovación en Educación Superior 2021. Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/32924>

- Creswell, J. (2007). *Indagación cualitativa y diseño de investigación: elegir entre cinco enfoques* (2ª ed.). Thousand Oaks.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *ETR&D* 47, 47–61. <https://doi.org/10.1007/BF02299597>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje (Trad.). En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.): *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), https://doi.org/10.48713/10336_32924 (Publicación original 1998).
- Kriscautsky, M. (2019). ¿Cómo y por qué nos formamos los docentes en el uso de la tecnología?. *Revista Digital Universitaria*, 20(5). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a2>
- Ruiz Mera, X. I. (2020). *Uso de tecnología de información y comunicación y su relación con el aprendizaje significativo en el área de matemática en los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa secundaria Esteban Quevedo Chávez de Puerto Esperanza, Loreto-2020*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Vives, V. (26 de enero 2022). *Michael Fullan: “Los temas que se tratan en las escuelas no son relevantes para los estudiantes”*. Vicens Vives. <https://blog.vicensvives.com/michael-fullan-los-temas-que-se-tratan-en-las-escuelas-no-son-relevantes-para-los-estudiantes/>
- Zambrano Farias, F. (2017). Sociedad del Conocimiento y las TEPs. *INNOVA*, 10(2), 169-177.

EXPERIENCIA EN LA CONSTITUCIÓN DE UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN. HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE UN CUERPO ACADÉMICO EN LA BENU

Alfredo García Velarde

ORCID: 0009-0009-7652-498X

Marco Antonio Savín Castro

ORCID: 0009-0007-9012-5307

Liliana Pedrín Ortiz

ORCID: 0009-0005-3476-2905

RESUMEN

Este trabajo representa los resultados parciales de la sistematización de un proceso vivido por un grupo de docentes investigadores de enseñanza superior que tiene la intención de constituirse como Cuerpo Académico en Formación (CAEF) bajo el nombre: "Formación profesional, docencia e investigación educativa". El enfoque de estudio es la relación de los elementos o fenómenos que intervienen y se producen en la formación, docencia e investigación, con la finalidad de propiciar líneas de mejora e innovación de estas áreas de la Benemérita Escuela Normal Urbana (BENU).

Se presentan dos Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC), las cuales son: formación docente e investigación educativa y la investigación educativa en el hacer docente. Este trabajo se desarrolló bajo el método de investigación-acción (I-A) en el marco de la investigación cualitativa como la estrategia que da cuenta de cómo se desarrolla el proceso de la formación de investigadores para constituirse como un Cuerpo Académico (CA) y cómo se realiza la aproximación al objeto de estudio para conocerlo, describirlo y transformarlo a partir de los propios sujetos involucrados en la indagación.

Correos electrónicos: alfredo.garcia@benu.edu.mx,
marco.savin@benu.edu.mx, liliana.pedrin@benu.edu.mx

Institución: Benemérita Escuela Normal Urbana "Prof. Domingo Carballo Félix"

Por lo tanto, es una investigación de tipo descriptivo que tiene como principal objetivo analizar el proceso de constitución como un equipo académico interdisciplinar que genera producciones surgidas desde la práctica docente, el intercambio y la generación de conocimiento con otras redes de colaboración de cuerpos académicos y grupos de interés local, nacional e internacional con un enfoque de investigación colaborativa, humanista y de beneficio mutuo entre las instituciones colaboradoras de docentes.

Palabras clave: cuerpo académico, docencia, investigación educativa, formación profesional, grupo de investigación.

INTRODUCCIÓN

Los CA, como bien lo define la Universidad Veracruzana (2023), “son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias LGAC (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares, un conjunto de objetivos y metas académicas”.

Los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar (2018a; 2018b; 2022a; 2022b) refieren que las prácticas profesionales son el conjunto de acciones, estrategias y actividades que se desarrollan gradualmente en contextos específicos para lograr las competencias profesionales propuestas. Este tipo de prácticas permiten la formación de comunidades de aprendizaje donde se comparten experiencias que contribuyen a la mejora del ejercicio docente, entendiendo que el conocimiento solo se moviliza si se pone en la mesa del diálogo, el debate y el análisis conjunto.

De las competencias profesionales y saberes planteados en dichas licenciaturas se retoma la que enuncia: utilicen los recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación. El quehacer del formador de docentes resulta fundamental para desarrollar las condiciones didácticas y académicas que contribuyan al desarrollo de esta competencia en los estudiantes a su cargo a través de la vivencia propia como parte de la construcción de su experiencia profesional.

En ambos conceptos, desarrollo docente y práctica profesional, impera la necesidad de la formación permanente de los docentes a través de la reflexión de su propia práctica, organizados para compartir hallazgos, identificar áreas de

oportunidad para mejorar, movilizar los saberes, debatir divergencias, argumentar propuestas encaminadas a logro de metas y propósitos, convencidos de que solo se llega a esas condiciones haciendo uso de la investigación educativa como un medio enriquecedor de su propio hacer.

El presente grupo de interés tiene la intención de constituirse como CAEF. Mediante un proceso de reflexión y diálogo entre sus integrantes, se asignó el nombre de “Formación profesional, docencia e investigación educativa”. Se enfoca en el estudio de la relación de los elementos o fenómenos que intervienen y se producen en la formación, docencia e investigación con la finalidad de propiciar líneas de mejora e innovación para la BENU. Se pretende desarrollar dos LGAC: formación docente e investigación educativa y la investigación educativa en el hacer docente.

Al interior de la BENU se ha llevado un proceso sistemático, colaborativo, con metas y objetivos comunes para la conformación de un CA. Con este propósito, se integraron 5 docentes, de los cuales 2 tienen grado de doctor y 3 de maestría. Para realizar investigación compartida, un docente integrante se preparó para el proceso de valoración y logró la obtención del Perfil Deseable PRODEP tipo superior. Desde el ciclo escolar 2021-2022, el presente CA estuvo trabajando de forma colaborativa para estar en la posibilidad de ser evaluado y considerado este 2023 para obtener no solo el nivel de CAEF, sino de CAEC.

Este nivel de formación permite planear un trabajo de investigación compartido, por tanto, durante el presente semestre se dio continuidad a las actividades planteadas en el proyecto del semestre par 2022-2023 y desarrollar un proyecto de investigación anual que fortalezca las LGAC del CA. En lo sucesivo, se espera la participación en foros, congresos o simposios, así como el registro ISBN O ISSSN, para seguir enriqueciendo el expediente PRODEP. Así también, se busca favorecer los rasgos del perfil de egreso en cuanto a dominio y desempeño a nivel nacional de los estudiantes de la BENU. Es meritorio mencionar que las Escuelas Normales públicas comparten una o varias LGAC (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios del ámbito educativo, con énfasis en formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes.

Durante el ciclo escolar vigente se continúa con la sistematización y capitalización del aprendizaje continuo que se generara a partir del intercambio de experiencias con otras redes y grupos de investigación, así como el establecimiento de estrategias de intervención para mejorar dichos procesos de investigación educativa, la práctica profesional y el desarrollo docente de la comunidad estudiantil de la escuela normal.

PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La BENU es una institución educativa normalista con casi 80 años de existencia, originada en una tradición formativa cuya fisonomía se configuró a partir de la diferenciación que hizo Justo Sierra Méndez sobre la Escuela Normal y la Universidad. Está anclada en la práctica docente, las técnicas de enseñanza y la identidad normalista.

En el Plan de Estudios 1984 las escuelas normales se transformaron por decreto en instituciones de educación superior. A partir de esa fecha, aunque ha existido interés por desarrollar equipos de investigación, no han logrado permanecer ni rendir resultados que sean considerados por la propia comunidad como relevantes. Acaso esto se deba a la ausencia de tradiciones académicas vinculadas con la investigación educativa, ya que al no haber una definición de la investigación educativa dentro de la institución, genera falta de seguimiento y sistematización de tareas. En consecuencia, ocurre un declive paulatino de las diversas iniciativas que alimentaban el interés por el desarrollo de una función sustantiva fundamental de toda institución de educación superior.

Se reconoce que hay esfuerzos aislados, a veces organizados, aunque la investigación no debería depender del cambio de una administración a otra. La investigación es un elemento importante, pero no se había consolidado al interior de la BENU, por lo que generar investigación por equipos interdisciplinarios ha sido un tema rezagado. A partir de la exigencia de diversas autoridades educativas, mediante evaluaciones interinstitucionales, se empiezan a condicionar las instituciones en el tema de CA para la asignación de recursos.

La institución ha identificado que no basta con destinar un espacio para crear un departamento o área de investigación, sino que requiere un trabajo articulado al interior de la escuela y fuera de ella para romper con estereotipos que no alientan al estudio de las necesidades académicas.

Por su parte, la docencia representa para los investigadores una posibilidad de entender, contextualizar, repensar y mejorar la práctica educativa. Es necesario que docencia e investigación vayan de la mano; sin embargo, en la práctica no siempre es así. En ocasiones suelen entorpecerse una a la otra, sobre todo cuando el fondo es de orden administrativo y no un genuino interés de aprendizaje, generación y consumo del conocimiento producido por la propia institución. En este

sentido, la escasa difusión de las investigaciones en la escuela normal es otra área de mejora que requiere atención. Probablemente es poca la divulgación porque es poco lo que se genera, pero también que es poco lo que se genera porque no hay un público que lo consuma y lo multiplique.

JUSTIFICACIÓN

La demanda social y la complejidad de las necesidades del quehacer docente demandan estudios cada vez más situados y vinculados a los contextos socioculturales y económicos. En este sentido, la implementación de equipos interdisciplinarios representa un recurso importante para formar profesionistas capaces de generar proyectos de intervención e indagación educativa que respondan a problemáticas en los centros de trabajo, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes e incluso en el desarrollo personal. Es necesario innovar la práctica docente con nuevos estilos de enseñanza que respondan a situaciones específicas y cambiantes, que demanden líneas de investigación disciplinares o multidisciplinares, que produzcan los conocimientos adecuados, necesarios y pertinentes.

Los CA son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias LGAIC (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. En una primera fase, dentro de la Benemérita Escuela Normal Urbana (BENU) “Profr. Domingo Carballo Félix” se ha procedido a estructurar un Equipo de Investigación que genere producción en conjunto y estar en la posibilidad de ser evaluado y considerado para Formar un Cuerpo Académico.

Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es el análisis del proceso de constitución de un equipo académico interdisciplinario que genera producciones surgidas desde la práctica docente y del intercambio y generación de conocimiento con otras redes de colaboración de cuerpos académicos y grupos de interés.

Figura 1*Diagnóstico a partir del análisis FODA*

Nota. Se recurrió al análisis FODA para identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades como parte del diagnóstico y el propio enfoque de la visión-misión del GI.

MARCO TEÓRICO

La formación de investigadores se puede traducir de manera metafórica en la figura que adquiere una persona dedicada a este ejercicio; aunque implica mucho más que la imagen, es contar con las características que debe poseer el catedrático de nivel superior de modo que sea agente de evolución e innovación en su entorno, capaz de favorecer su crecimiento y el de otros en los que tiene área de influencia. Razón por la cual la autoridad señala que la investigación que se realiza en las IES debe impulsar la capacidad institucional, mediante la generación y aplicación de nuevo conocimiento que permita "...identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología del país" (DOF, 2017, p. 118).

Formarse como investigador requiere de la conjunción de elementos de carácter conceptual que van desde la identificación y distinción de enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos; así como del desarrollo de las habilidades y actitudes que le son propias, las que se generan a través del ejercicio reiterado que forman un habitus y que de manera inicial son un reto a superar, debido a que movilizan las estructuras con las que cuenta, se refuerzan y gradualmente se constituyen en parte del quehacer cotidiano; en términos de Bourdieu (1991/2002) para los investigadores:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin.

La formación integral de un investigador implica, según Rojas Soriano (2008), que el sujeto domine el conocimiento metodológico para llevar a cabo un trabajo y para exponer los resultados del mismo. Gallardo Milanés (2013) agrega que la competencia investigativa se integra a su vez de cinco más, la primera de ellas la indagatoria que tiene que ver con identificar y definir problemas u objetos de estudio, reconocer, localizar y procesar de manera crítica fuentes bibliográficas y de referencias; saber y aplicar los pasos de método científico y tener dominio metodológico para que se seleccione el método congruente con el tema a indagar.

Por otra parte, una de las premisas que comenzaron a generalizarse en la década de los años 70's es que los investigadores se forman a través de los posgrados, razón por la que es también el espacio temporal en el que tienen gran auge y comienzan a surgir por doquier; no obstante la calidad de la oferta educativa y la tendencia en su definición curricular los constituye como una opción de profesionalización, donde diversos autores indican que la disposición es mayor hacia la credencialización para el logro de puntos escalafonarios.

Jiménez (2007; 2011, citado por Ramos Capistrán, 2013) refiere que estos niveles: “influyen en la inserción, permanencia y movilidad ascendente de los distintos empleos; lo que disminuye la orientación hacia las actividades de investigación para las que fueron formados” si es que se constituyeron con esa tendencia; por lo que se vuelve al planteamiento inicial más para los catedráticos de EN, que los CA's constituyen una alternativa viable donde se forman investigadores en la práctica misma del quehacer, como los señalan las Reglas de Operación del PRODEP:

[...] constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación del capital humano. (DOF, 2017)

METODOLOGÍA

Se selecciona la investigación-acción (I-A) en el marco de la investigación cualitativa como la estrategia que da cuenta de cómo se desarrolla el proceso de la formación de investigadores en un CA y cómo se realiza la aproximación al objeto de estudio para conocerlo, describirlo y transformarlo. Definida por Kemmis como una averiguación autorreflexiva de individuos en situaciones sociales con el propósito de mejorar la racionalidad y la justicia acerca de sus propias prácticas, para comprenderlas y/o las situaciones e instituciones en las que éstas se desarrollan (1984, citado por Taylor y Bogdan, 1994). Permite la reflexión, el reacomodo de acciones y el cambio en la acción educativa mediante el acopio de información que favorece la mejora, a través del diseño y ejecución de un plan de acción que

obedecen al diagnóstico inicial y a las subsecuentes evaluaciones; como lo indica Latorre (2005):

[...] vemos que el ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión. El momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación. (p. 21)

La I-A involucra a los agentes que forman parte del estudio y permite que sean corresponsables, para que desentrañen las intenciones que se persiguen y tomen conciencia de los elementos requeridos para progresar, debido a que permite: “resolver problemas de la vida cotidiana e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 159). Puede considerarse un modelo de formación del profesorado, ya que brinda la posibilidad de interactuar, adquiriendo experiencia durante la práctica, fortaleciendo el profesionalismo que el docente pueda brindar en el aula; permite una innovación constante para el funcionamiento adecuado de las acciones o estrategias que sean implementadas.

Cabe mencionar que se realizaron algunas acciones como son: a) Apegarse a un plan de trabajo cuyas acciones sean viables y pertinentes de efectuar en el plazo que se proyectan y vayan en estricto sentido a meta general, b) Mantener una activa participación en foros estatales, nacionales e internacionales con producciones colaborativas e individuales del CA, c) Constituirse en un agente que propicie el trabajo colaborativo como cultura de aprendizaje y llevarlo al contexto institucional a través de actividades de la exposición y difusión de trabajos de investigación educativa y d) Generar y participar en redes de colaboración con otros Cuerpos Académicos tanto a nivel local como nacional, para la producción e intercambio de conocimiento.

En este sentido, el discurso analizado es el de los propios sujetos integrantes del equipo de investigación, en total 5, con la posibilidad de obtener su registro ante PRODEP como Cuerpo Académico. A partir de conversaciones informales, bitácoras y registros llevadas a cabo en diferentes reuniones de trabajo académico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Articulación de las funciones sustantivas de la Educación Superior aplicadas a la formación de profesores

I. Habilitación docente

Tabla 1

Objetivo estratégico 1. Fortalecer el desarrollo docente con cursos de actualización y diplomados para enriquecer su preparación profesional y el fortalecimiento de la Línea General de Aplicación del Conocimiento del CAEF

META	Que el 100% de los participantes del CA tomen de forma directa e indirecta el Diplomado para el logro de Perfil deseable PRODEP y la conformación de Cuerpos Académicos impartido por la Dra. Miriam Ponce.
ACCIONES	Fortalecer la formación profesional para la capacitación y obtención de perfil deseable PRODEP tipo superior, así como la elaboración de Proyecto de Plan de Trabajo.
PERÍODO DE EJECUCIÓN	Enero a mayo de 2023
EVIDENCIA	Constancia

Nota. Muestra la relación entre la meta, las acciones con relación al objetivo estratégico planteado que corresponde al ámbito de *Habilitación docente*.

Fuente: recopilación propia.

Entre los resultados obtenidos con relación a este objetivo estratégico que abona al ámbito de “Habilitación docente”, se logró al cien por ciento, toda vez que los integrantes que tomaron el Diplomado enunciado lo culminaron, lo que permitió tener mayor claridad en cuanto al significado de un CA y la manera de cómo organizarse al interior del equipo de investigación para que la producción y el fin común prevaleciera. Así mismo, esta meta y las acciones planteadas, sensibilizó a los integrantes sobre la importancia de obtener el Perfil Deseable PRODEP Tipo Superior.

II. Difusión

Tabla 2

Objetivo estratégico 2. Difundir las investigaciones realizadas por el CAEF en espacios que garanticen el registro ISBN o ISSN.

META	Que el 100% de los integrantes del CA participen con artículos y ponencias de difusión e intercambio de conocimiento en diversos foros y espacios para ello.
ACCIONES	Enviar las producciones de investigación derivadas del CAEF. Participar en la socialización de la investigación aprobada. Verificar su publicación con registro ISBN e ISSN.
PERÍODO DE EJECUCIÓN	Enero de 2022 a julio de 2023.
EVIDENCIA	Constancia.

Nota. Muestra el ámbito *Difusión* y la relación existente entre la meta, las acciones con relación al objetivo estratégico planteado.

Fuente: recopilación propia.

A partir de la generación de este objetivo, con su meta y acciones planteadas se logró una mayor generación en la producción de distintos escritos en diferentes espacios académicos que contaban con registro ISBN e ISSN donde se sometieron a procesos evaluativos dicha producción escrita. La experiencia de los integrantes del grupo de investigación fue un trabajo colaborativo, donde el análisis y la reflexión sobre lo que construyeron estuvo en todo momento. Cabe señalar que al principio de estos procesos o en los primeros artículos o producciones, representó todo un reto, porque no es fácil coincidir en estilos de redacción, en formas de argumentación, en los tiempos y ritmos personales de producción, etc. Se observó que lo anterior fue disminuyendo a partir de la práctica constante, cada vez se fueron acoplando en el desarrollo de trabajo en conjunto.

La interacción con otras redes y grupos de investigación, CA ha permitido capitalizar la experiencia y conocimiento y ponerlas en práctica al interior del grupo de investigación, objeto de estudio de este escrito.

III. Tutoría

Tabla 3

Objetivo estratégico 3. Fortalecer la atención tutorial de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para la mejora continua de su formación.

META	Brindar atención tutorial al 100% de los estudiantes en formación asignados por el departamento de Tutoría.
ACCIONES	Brindar atención tutorial a los estudiantes asignados de la licenciatura en Educación Preescolar durante el semestre par 2022–2023.
PERÍODO DE EJECUCIÓN	Enero de 2022 a julio de 2023.
EVIDENCIA	Constancia de participación, Plan de acción e Informe tutorial.

Nota. Se presenta la relación existente entre la meta, las acciones con relación al objetivo estratégico planteado que pertenece al ámbito *Tutoría*.

Fuente: recopilación propia.

El total de los integrantes del grupo de investigación trabajó la tutoría en las modalidades grupal e individual, un trabajo en conjunto con el “Área de Tutorías” los cuales organizan y coordinan con base en la Normatividad y Lineamientos que rigen estos procesos. Por parte del equipo de investigación se sensibilizó y se aprendió sobre la importancia de este ámbito, por tanto, se vio fortalecida la atención tutorial de los estudiantes de ambas licenciaturas (Primaria y Preescolar).

Docencia

Tabla 4

Objetivo estratégico 4. Formar el perfil de egreso de los docentes en formación que marca el Plan de estudios 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Primaria al impartir los cursos que indica la malla curricular.

META	Impartir cursos derivados de la malla curricular y las cargas académicas.
ACCIONES	Desarrollar el proyecto del curso con sus situaciones didácticas y la evaluación específica en cada grupo de práctica asignado con su material de apoyo.

PERÍODO DE EJECUCIÓN	Agosto de 2022- enero de 2023.
EVIDENCIA	Constancia de participación, Informes de cursos y Actas de evaluación.

Nota. Muestra el ámbito *Docencia* y la relación existente entre la meta, las acciones con relación al objetivo estratégico planteado.

Fuente: recopilación propia.

Todos los integrantes de este equipo de investigación tuvieron carga académica, lo que se traduce en impartir docencia en diversos grupos de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria en los Planes de estudios vigentes, 2018 y 2022. Cabe señalar que el cien por ciento de los integrantes del equipo de investigación participan en equipos nacionales en el CODISEÑO de cursos del Plan de Estudios 2022 en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria lo que hace una interesante vinculación entre lo que se diseña como investigadores y lo que se realiza como docentes en las aulas de la normal.

Gestión

Tabla 5

Objetivo estratégico 5. Fortalecer y consolidar los vínculos de colaboración con los sectores educativos, así como con los(as) supervisores(as) de las zonas escolares a fin de mantener una comunicación con directores y tutores de cada una de las escuelas primarias y jardines de niños para la gestión y realización de las prácticas profesionales de los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Urbana “Profr. Domingo Carballo Félix”.

META	a) Establecer vínculos de colaboración para el fortalecimiento de la práctica profesional de los estudiantes, b) Mantener los vínculos de comunicación con directores y tutores de estudiantes de octavo semestre y c) Capturar información en plataforma de PRODEP.
ACCIONES	Mantener los vínculos de colaboración con jefes de sector, supervisores y directores de las zonas escolares. Establecer la comunicación y establecimiento de acuerdos para la atención tutorial de los estudiantes en sus escuelas de práctica profesional. Capturar la información de cada integrante de la Línea de investigación en PRODEP en sesiones periódicas.
PERÍODO DE EJECUCIÓN	Septiembre 2022- enero 2023.

EVIDENCIA

Plan de trabajo y formatos para la recuperación de información, Acta de reunión, Lista de asistencia, Presentación en PPT, Cronograma de octavo semestre, Expediente de cada integrante en PRODEP y Solicitud de integración y oficio de autorización.

Nota. Muestra el ámbito *Gestión* y la relación existente entre la meta, las acciones con relación al objetivo estratégico planteado.

Fuente: recopilación propia.

En este ámbito, el equipo de investigación logró fortalecer la colaboración con escuelas de Educación Básica, de tal manera que se logró construir dos “Informes Técnicos” con el trabajo desempeñado. Articulamos trabajos para el desarrollo de jornadas de prácticas, con la finalidad e incidir y mejorar los procesos, esta intención llevó a trabajar de forma colaborativa en las academias respectivas del semestre.

IV. Investigación

Tabla 6

Objetivo estratégico 6. Diseñar, aplicar y evaluar proyectos de investigación relacionados con la Línea de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento del CAEF, así como el diseño curricular de la Maestría en Investigación de la Práctica docente propia.

META	Realizar proyectos e informe de investigación de acuerdo a la LGAC.
ACCIONES	Elaborar los proyectos de investigación de acuerdo a la temática elegida. Apoyar en la elaboración del diagnóstico y seguimiento de la maestría en Investigación de la práctica docente propia.
PERÍODO DE EJECUCIÓN	Marzo a agosto de 2022.
EVIDENCIA	Proyecto, Instrumentos de diagnóstico, Proyecto y solicitud de validación, Presentación en Power Point e Informe de investigación.

Nota. Muestra el ámbito *Investigación* y la relación existente entre la meta, las acciones con relación al objetivo estratégico planteado.

Fuente: recopilación propia.

El equipo de investigación elaboró diversos proyectos académicos que abonaban a las dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que son: *Formación docente e investigación educativa* y *La investigación Educativa en el hacer docente*. Este ámbito de acción lo trabajaron y capitalizaron con miras a que en un futuro al obtener registro con CA pudieran ser parte de evidencias del trabajo realizado, esto con plena conciencia ya que todos participaron en el diseño, aplicación y evaluación.

CONCLUSIONES

Se considera necesario continuar con los procesos de aprendizaje con miras a la profesionalización del grupo de investigación con posible registro de Cuerpo Académico (CA) con el fin de obtener el nivel de un (CAEF).

No ha sido sencillo, en la práctica, conjuntar la docencia y la investigación ya que ambas son sumamente demandantes y requieren mucho tiempo fuera del horario laboral y académico institucional, decirlo es sencillo, hacerlo es todo un reto. El trabajar de forma articulada y colaborativa representa un aprendizaje continuo, tener metas y objetivos profesionales comunes, intentarlo una y otra vez, así como aprender de los errores o áreas de oportunidad identificados.

Los apoyos de las autoridades académicas y administrativas al interior de las Escuelas Normales son importantes, porque de ello depende el apoyar u obstaculizar los procesos de un equipo de investigación con la posibilidad de conformar un Cuerpo Académico.

Algo que vale la pena recalcar, es que el hecho de trabajar tanto en un equipo de investigación, lo valoran solo quienes viven y se identifican con este proceso, porque hacia afuera, la forma en que se vive este proceso de conformación de Cuerpos Académicos representa un sinnúmero de exigencias para ser un Cuerpo Académico, aunado a que no se cuenta con los apoyos que existen para las universidades.

Como consecuencia, se crea una sensación de que lo está generando o están generando los Cuerpos Académicos de las Normales no son tan importantes como los generados en otros espacios los cuales sí cuentan como, por ejemplo, con apoyos económicos para el desarrollo de proyectos de investigación, y es precisamente este punto, el visibilizar este gran reto y área de oportunidad que tienen las autoridades competentes.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, hábitos, prácticas. En P. Bourdieu, *El sentido práctico* (pp. 91-111). Taurus Ediciones. (Republicación de *Taller interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*, 2002, Instituto de Estudios Peruanos). <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Ciencias%20de%20la%20Educacion/Sociologia/Unidad4/bour1.pdf>
- Diario Oficial de la Federación de México. (27 diciembre 2017). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal*. Secretaría de Educación Pública.
- Gallardo Milanés, O. (2013). Modelo de Formación por Competencia para Investigadores. *Contexto e Educação*, 18(70), 9-25.
- Latorre, A. (2005) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ramos Capistrán, Y. (2013). Una mirada analítica sobre la formación de investigadores en México y el crecimiento del campo de la investigación educativa. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHU*, 2(3). <https://doi.org/10.29057/icshu.v2i3.905>
- Rojas Soriano, R. (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. Plaza y Valdés.
- SEP. (2018a). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2018*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- SEP. (2018b). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- SEP. (2022a). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 2022*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos42>
- SEP. (2022b). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2022*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos44>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Dykinson.
- Universidad Veracruzana. (2023). *Cuerpos Académicos*. <https://www.uv.mx/economico/cuerpos-academicos/>

LA IMPORTANCIA DEL INGLÉS EN LA NUEVA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Ofelia Elizabeth Llanas Rangel

ORCID: 0009-0002-5747-6475

Hugo Alonso Morales Saldaña

ORCID: 0009-0004-3636-7987

Mildred Urueta Cárdenas

ORCID: 0009-0003-8783-8665

RESUMEN

En la nueva sociedad del conocimiento, el dominio del inglés se ha consolidado como una competencia clave que trasciende las fronteras nacionales y se posiciona como un habilitador esencial para la participación efectiva en diversos ámbitos. La globalización, el avance tecnológico y la interconexión de las economías han convertido al inglés en un vehículo principal y certero para el intercambio de información, el acceso a recursos académicos y profesionales, y la colaboración internacional. En el presente artículo se aborda la importancia de éste con base a lo que se encontró y analizó de diferentes autores como Chomsky (1957), Mitra (citado por ReviseSociology, 2017), Mitra y Rana (2001) y Moncada Vera y Chacón Corzo (2018), quienes destacan que el inglés se ha vuelto lengua universal, cómo se borran las barreras geográficas debido a la tecnología, las cuales utilizan como idioma común el inglés.

Se aborda como el inglés es una competencia que debemos desarrollar en esta nueva sociedad en donde la tecnología ha venido a revolucionar cómo vivimos y cómo manejamos los diferentes sectores, la política, la economía, las comunicaciones, la industria y la educación. El objetivo

Correos electrónicos: slp01021013@normales.mx,
slp01021014@normales.mx, slp01021018@normales.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal "Profra. Amina Madera Lauterio"

principal de este trabajo es reconocer la importancia del idioma inglés en la nueva sociedad del conocimiento como lenguaje universal.

Palabras clave: educación, segunda lengua, sociedad del conocimiento, tecnología.

INTRODUCCIÓN

En la era actual, caracterizada por la globalización y la rápida evolución de la tecnología, el inglés se ha convertido en un activo fundamental en la nueva sociedad del conocimiento. Diversos autores respaldan la idea de que el inglés no es solo un idioma adicional, sino una herramienta crucial para acceder, compartir y contribuir al conocimiento en un mundo cada vez más interconectado a través de la tecnología; tal como ocurrió durante la contingencia sanitaria que afectó al mundo entero, en donde, por ejemplo, la educación se trasladó de las aulas a las casas, obligándolos a ampliar el conocimiento y la búsqueda de nuevas herramientas tecnológicas para generar, transmitir y distribuir información.

La combinación de poca o nula información respecto a algunas materias, fue un elemento clave para reconocer que el inglés se convertiría en una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia. Debido a esto, surge el interés de responder al cuestionamiento siguiente: ¿Cómo se posicionó el idioma inglés como lenguaje universal en la nueva sociedad del conocimiento y la tecnología?

METODOLOGÍA

El enfoque de este ensayo es cualitativo, ya que, según Sampieri et al. (2014), la investigación cualitativa, es un enfoque que busca comprender fenómenos sociales mediante la exploración detallada y profunda de contextos, experiencias y perspectivas. Se centra en la interpretación subjetiva de datos, y busca revelar significados y patrones emergentes de tipo bibliográfico.

Está analizado desde el punto de vista de los autores con relación al tema de interés por ser docentes de inglés en una institución de educación superior. Es un ensayo de tipo informétrico y de análisis de contenido. La unidad de análisis fueron artículos recuperados por los temas: “inglés, educación, tecnología y sociedad del conocimiento” y en cuanto al procedimiento para la recolección de los datos, los artículos y publicaciones de los autores que sustentan teóricamente nuestro trabajo se buscaron y recuperaron los registros bibliográficos en la web.

DESARROLLO

Thomas Friedman (2005) destaca la idea de un mundo globalizado donde las barreras geográficas se desvanecen debido a la tecnología. El inglés, siendo lengua franca, emerge como el idioma que facilita la comunicación entre individuos de diversas culturas y regiones. En este contexto, el dominio del inglés se presenta como una habilidad esencial para participar en el intercambio de ideas y la colaboración a nivel global. Por ejemplo, desde que en 1991 se crea la primera ciber página, con el fin de que los científicos y académicos pudieran intercambiar información, y de que el correo electrónico se fue desarrollando gracias al creciente número de portales comerciales, hasta la actualidad, el inglés es el idioma utilizado en estas plataformas, debido a su origen, ya que Netscape la compañía desarrolladora de estas primeras herramientas, estuvo establecida en California, Estados Unidos.

Crystal (1997), destacado lingüista, explora cómo el inglés se ha convertido en la lengua de la ciencia, la tecnología, la diplomacia y los negocios. En la sociedad del conocimiento, donde la investigación y la innovación son fundamentales, el inglés facilita la difusión de descubrimientos, la participación en comunidades académicas internacionales y el acceso a recursos cruciales para el avance intelectual.

Pero ¿por qué el inglés y no otro idioma? Crystal proporciona dos respuestas diferentes a esta cuestión. La primera habla de una posición geográfica e históricamente superior a los demás idiomas ya que en los viajes que se realizaban en los siglos XIV y XV, debido al comercio y a la búsqueda de nuevos territorios para establecer colonias, el inglés se llevó casi al rededor de todo el mundo, por ejemplo en el siglo XIX, con la colonización de África y algunos lugares del Pacífico Sur, la lengua inglesa se vuelve el idioma oficial o semioficial en dichos lugares; de

esta manera, se posiciona en los cinco continentes del planeta y se gana el título de “idioma universal” (Moncada Vera y Chacón Corzo, 2018).

La segunda premisa nos habla sobre la posición socio cultural de idioma, y de cómo las personas dependen de él para tener un bienestar económico y social debido a que se encuentra profundamente inmerso en los rubros de la política, los negocios, la seguridad, la comunicación, el entretenimiento, los medios de comunicación y la educación, y que esto se vé como una ventaja apreciada por millones de personas: el hecho de tener una lengua franca de manera global.

Mitra y Rana (2001) destacan la importancia del inglés en el acceso a la información en línea. En un mundo donde la mayoría de los recursos educativos están disponibles en inglés, el dominio del idioma se convierte en un puente hacia el vasto conocimiento disponible en la red. Facilita la participación en cursos en línea, la comprensión de documentos académicos y la colaboración en proyectos de investigación que trascienden fronteras.

Lo anterior, basado en su experimento llamado “hole in the wall” (agujero en la pared) en el que sencillamente dejó al alcance de niños un computador conectado al internet en un barrio pobre de la India y esperó a ver qué sucedía encontrándose con que para el final del día ya se habían enseñado a navegar en la red sin ni siquiera poder leer dando pie a un experimento que duró al menos cinco años en donde los niños fueron resolviendo ejercicios cada vez más complicados. Su mayor éxito lo encontró llevándolo al Reino Unido en dónde sin existir la barrera del inglés algunos alumnos de tan sólo nueve años fueron capaces de autoenseñarse y comprender el entrelazamiento cuántico.

En el Reino Unido Mitra tuvo un avance aún mayor con su experimento al llevar a las escuelas Gateshead su método, en dichas escuelas ya no teniendo el inglés como una barrera, estudiantes pequeños de apenas nueve años pudieron aprender por sí mismos sobre el entrelazamiento cuántico, sólo por medio de internet. La ausencia del maestro funcionaba precisamente como una herramienta pedagógica con alumnos de tan sólo nueve años. La teoría básica del aprendizaje de Mitra dice que los niños necesitan dos cosas para aprender de manera efectiva:

Primero, los niños necesitan poder utilizar computadoras que tengan internet. Segundo, los alumnos necesitan no tener a un maestro. Esto se contrapone al modelo que actualmente se tiene en la educación, de acuerdo con Mitra fue construido para cubrir las necesidades del imperio británico, cuando las personas debían realizar el trabajo de las máquinas en donde se les enseñara a las personas a no cuestionar nada y anular su creatividad.

Aún tenemos este modelo actualmente, es un modelo de educación “por si acaso” se enseña a las personas a ser capaces de realizar cosas como por ejemplo resolver ecuaciones cuadráticas en caso de que tengan la necesidad de realizarlas.

Mitra afirma que este modelo se encuentra totalmente desactualizado y no acorde con los tiempos modernos, ya que en la actualidad todo el conocimiento lo podemos encontrar en línea, la idea del conocimiento individual sería redundante: no necesitamos saber hasta qué necesitamos saber y se necesita que los niños aprendan en el momento preciso, por medio del internet (ReviseSociology, 2017).

Los estudiosos Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996) han investigado el concepto de la hegemonía del inglés y su impacto en la diversidad lingüística. Advierten sobre la necesidad de equilibrar la promoción del inglés con el respeto y la preservación de las lenguas locales. Aunque destacan la relevancia del inglés, también subrayan la importancia de un enfoque inclusivo que valore y mantenga la riqueza de las lenguas individuales.

Comentan que, naciones como Estados Unidos e Inglaterra son un claro ejemplo de la importancia del inglés en un mundo globalizado generando, por un lado, intercambios positivos a nivel mundial pero por otro lado crea ciertas tensiones entre lo global y lo local pues el inglés repercute en el ámbito social y local pues se transmiten los valores culturales e ideológicos de los pueblos angloparlantes. Por esta razón, es de vital importancia que los docentes de inglés asuman una posición crítica hacia la resignificación de la enseñanza de esta lengua (Canagarajah, 2006; Canale, 2015; Pennycook, 1990, 2010; Rajagopalan, 2004).

Autores destacados en diversos campos respaldan la importancia del dominio del inglés en la nueva sociedad del conocimiento. Este idioma no solo facilita la comunicación global, sino que también se convierte en la llave para acceder y contribuir al vasto y dinámico conocimiento que define la era actual. El dominio del inglés, por lo tanto, se erige como un elemento vital para el éxito y la participación significativa en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

EL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN

La relevancia del dominio del inglés en el ámbito educativo moderno no puede subestimarse. En un mundo cada vez más interconectado, el inglés se ha consolidado como la lengua franca de la comunicación global, y su dominio se ha vuelto esencial para el liderazgo educativo efectivo, por lo tanto, aquí se destacan varias

razones clave por las cuales la competencia en inglés se ha convertido en una habilidad crucial para los líderes educativos contemporáneos.

En primer lugar, el inglés es el idioma predominante en la literatura académica y las investigaciones educativas. Los líderes educativos deben estar al tanto de las últimas tendencias, teorías y mejores prácticas en la educación, y gran parte de esta información se encuentra publicada en inglés como lo menciona Mitra. Un dominio sólido del idioma les permite acceder a recursos valiosos, mantenerse actualizados en el campo y aplicar métodos pedagógicos innovadores en sus instituciones.

Además, en un entorno educativo globalizado, la colaboración internacional es fundamental. El inglés actúa como un puente lingüístico que facilita la comunicación y la colaboración entre educadores, instituciones y organismos educativos de diferentes partes del mundo. Los líderes educativos con habilidades avanzadas en inglés están mejor posicionados para establecer conexiones, participar en redes internacionales y fomentar intercambios culturales, enriqueciendo así la experiencia educativa de sus estudiantes.

Otra razón fundamental es la importancia de preparar a los estudiantes para un futuro laboral global. El inglés es un requisito común en muchos entornos profesionales y empresariales, y un líder educativo que promueva el dominio del inglés está contribuyendo directamente a la empleabilidad de sus estudiantes. Además, brinda a los educadores la capacidad de ofrecer programas educativos más amplios y relevantes, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo laboral cada vez más diverso y competitivo.

El dominio del inglés se ha convertido en una habilidad esencial para el líder educativo moderno. Facilita el acceso a recursos académicos, fomenta la colaboración internacional y prepara a los estudiantes para un futuro globalizado. Un líder educativo que domina el inglés no solo se beneficia personalmente, sino que también contribuye significativamente al éxito y la relevancia de su institución educativa en el mundo contemporáneo.

El dominio de una segunda lengua, como el inglés, ha sido reconocido como una habilidad crucial por varios expertos en lingüística y educación. Chomsky (1957), influyente lingüista, no se ha centrado directamente en la importancia de aprender una segunda lengua en sus obras, pero su teoría sobre la adquisición del lenguaje y la universalidad de la gramática generativa puede extrapolarse para respaldar la relevancia de la adquisición de habilidades en una segunda lengua. Chomsky (1957) sugiere que la capacidad innata del ser humano para adquirir el lenguaje es una característica fundamental de la mente humana. Si aplicamos esta idea al aprendizaje de una segunda lengua, podemos argumentar que el ser

humano tiene la capacidad intrínseca de adquirir más de un sistema lingüístico. El aprendizaje de una segunda lengua no solo es factible, sino que también puede estar alineado con la naturaleza innata del desarrollo del lenguaje.

Además, otros estudios en lingüística aplicada respaldan la idea de que aprender una segunda lengua conlleva beneficios cognitivos y académicos. Autores como Krashen (1985) han propuesto la hipótesis del input comprensible, que sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera es más efectivo cuando los estudiantes están expuestos a entradas lingüísticas que son comprensibles pero que presentan desafíos. Este enfoque puede aplicarse al inglés como segunda lengua, ya que la exposición constante a contenido en inglés, combinada con un nivel de desafío adecuado, puede mejorar significativamente la competencia lingüística de un individuo.

En el ámbito educativo, los beneficios de aprender una segunda lengua, como el inglés, también se alinean con las teorías de la cognición y el desarrollo de habilidades. Investigadores como Cummins (1979) han desarrollado la teoría del “desarrollo cognitivo a través de dos lenguas”, que sugiere que el bilingüismo no solo mejora las habilidades lingüísticas, sino que también puede tener un impacto positivo en el desarrollo cognitivo general.

Aunque Chomsky (1957) no se haya centrado específicamente en la importancia de dominar una segunda lengua, sus teorías sobre la adquisición del lenguaje y la capacidad innata del ser humano para aprender idiomas sugieren que aprender una segunda lengua, como el inglés, es una empresa natural y valiosa. Autores como Krashen (1985) y Cummins (1979) han proporcionado evidencia adicional respaldando los beneficios cognitivos y educativos del dominio de una segunda lengua.

El dominio de una segunda lengua, particularmente el inglés, ha emergido como una habilidad esencial, respaldada por la teoría lingüística de Chomsky y diversas investigaciones en lingüística aplicada. Aunque Chomsky no se haya centrado directamente en la importancia de aprender una segunda lengua, su teoría sobre la adquisición del lenguaje proporciona una base sólida para comprender la naturaleza intrínseca del ser humano para adquirir múltiples sistemas lingüísticos.

Chomsky (1957) ha sugerido que la capacidad innata de la mente humana para adquirir el lenguaje es una característica fundamental. Extrapolando esta idea al aprendizaje de una segunda lengua, argumentamos que los seres humanos poseen la capacidad intrínseca de adquirir más de un sistema lingüístico. Esto respalda la noción de que el aprendizaje de una segunda lengua no solo es factible, sino que también está alineado con el desarrollo natural del lenguaje.

La hipótesis del input comprensible, de Krashen (1985), complementa esta perspectiva al destacar que el aprendizaje de una lengua extranjera es más efectivo cuando los estudiantes se enfrentan a entradas lingüísticas comprensibles pero desafiantes. Este enfoque es aplicable al aprendizaje del inglés como segunda lengua, ya que la exposición constante a contenido en inglés, combinada con desafíos adecuados, puede mejorar significativamente la competencia lingüística de un individuo.

En el ámbito educativo, las implicaciones son vastas. La teoría del “desarrollo cognitivo a través de dos lenguas” de Cummins (1979) destaca que el bilingüismo no solo mejora las habilidades lingüísticas, sino que también puede tener un impacto positivo en el desarrollo cognitivo general. Este fenómeno no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, preparándose para un mundo cada vez más diverso y globalizado.

DISCUSIÓN

Con los textos consultados para dar pie a este artículo, podemos reconocer cómo es el que inglés se ha ido poco a poco posicionando como el idioma dominante de las tecnologías de la información y comunicación en esta sociedad globalizada, siendo una competencia que sirve como puente entre personas que provienen de diferentes culturas quienes se ven en la necesidad de interactuar debido a que persiguen objetivos comunes en las áreas de la industria, la economía, la política, la educación, etc.

Los autores y sus investigaciones consultadas nos aportan referentes desde cómo evolucionó el desarrollo de las tecnologías, las cuales inician en un país de habla inglesa forzando a la población mundial a desarrollar la habilidad de entender y comprender cada día más el idioma. Debido a esto, nos parece pertinente hacer una fuerte recomendación a los alumnos de educación superior, a los docentes y a la sociedad en general se preparen y desarrollen la habilidad de manejar el idioma extranjero que impera en la tecnología de nuestra sociedad actual.

CONCLUSIÓN

Conocer una segunda lengua, es y será de gran importancia para la vida de cualquier ser humano y especialmente de nuestros alumnos. Es imperativo reconocer el camino estruendoso por el que el inglés ha viajado para entender su relevancia y el porqué, a pesar de tantos años sigue en apogeo.

Aunque Chomsky (1957) no ha abordado directamente la importancia de dominar un idioma extranjero, sus teorías sugieren que es coherente con la naturaleza innata del ser humano de adquirir lenguajes. Krashen (1985) y Cummins (1979) respaldan estos argumentos al destacar los beneficios cognitivos y educativos del dominio de una segunda lengua. En un mundo donde la comunicación transcultural es crucial dentro de una sociedad del nuevo conocimiento, la cual gira en torno a la tecnología para generar, transmitir y obtener información, el dominio de una segunda lengua, como el inglés, no solo es valioso sino también esencial para el desarrollo integral de los individuos y su participación efectiva en la sociedad global.

Además de ser un instrumento práctico de comunicación, el dominio del inglés refleja la capacidad de los individuos para adaptarse y prosperar en un entorno caracterizado por la diversidad cultural y la rápida evolución de las tecnologías de la información. En este contexto, el inglés no solo se considera un medio de expresión, sino también una herramienta estratégica para acceder al conocimiento, participar en diálogos globales y asegurar oportunidades en una sociedad cada vez más interconectada.

Respondiendo al cuestionamiento de cómo el inglés logra posicionarse como idioma universal en esta nueva sociedad del conocimiento, podemos decir que por un lado es debido al lugar donde surge la tecnología como la máxima herramienta de construcción y transmisión de conocimiento e información ya que nace en un país de habla inglesa, por ejemplo en algunas áreas como medicina o ingeniería, la mayor parte de bibliografía se encuentra en este idioma, y en segundo lugar es adoptado como idioma oficial y cooficial en una cantidad importante de países que influyen en muchas de las decisiones que impactan a nivel global y que pertenecen a organizaciones mundiales como la ONU, OMS, y otras. De igual manera es el idioma clave para el turismo internacional.

REFERENCIAS

- Canagarajah, S. (2006). Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229-242. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15434311laq0303_1
- Canale, G. (2015). Mapping conceptual change: The ideological struggle for the meaning of EFL in uruguayan education. *L2 Journal*, 7(3), 15-39. <http://dx.doi.org/10.5070/L27323707>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Friedman, T. (2005) *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. Farrar, Straus and Giroux.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Mitra, S., y Rana, V. (2001). Children and the Internet: experiments with minimally invasive education in India. *British Journal of Educational Technology*, 32(2), 221-232. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00192>
- Moncada Vera, B. S. y Chacón Corzo, C. T. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209-227. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255057349001/html/>
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90003-N](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90003-N)
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- Rajagopalan, K. (2004). The Concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, 52(2), 111-117. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/58.2.111>
- ReviseSociology. (14 de octubre de 2017). *Sugata Mitra's Hole in the wall experiment*. <https://revisesociology.com/2017/10/14/sugata-mitras-hole-in-the-wall-experiment/>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. y Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only worldwide or language ecology?. *TESOL Quarterly*, 30(3), 429-452. <http://dx.doi.org/10.2307/3587692>

EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS NORMALISTAS DE LA ENEM EN GRUPOS MULTIGRADO

María Guadalupe Rodríguez Liñán

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7735-8237>

María Emma Sandra Rodríguez Loera

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6558-0322>

José Romel Loera Moreno

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2660-7777>

RESUMEN

El presente estudio presenta el desempeño de estudiantes del Cuarto Semestre del Plan de estudios 2018, de la Escuela Normal Experimental "Normalismo Mexicano" (ENEM), de Matehuala, S.L.P., que oferta la Licenciatura de Educación Preescolar; realizado durante sus prácticas docentes en Jardines de niños multigrado.

Sobre el desempeño de las estudiantes en esta modalidad de escuelas multigrado, no se cuenta con información que permita fortalecer su perfil profesional para el desempeño como futuras educadoras.

El propósito de esta investigación, tiene como marco identificar el desempeño de las estudiantes normalistas en el contexto de su intervención en escuelas multigrado ubicadas en el medio rural.

Se utiliza el diseño metodológico mixto, se aplicó un cuestionario cuantitativo a las educadoras titulares, a partir del curso Estrategias para el trabajo docente, con indicadores y niveles de desempeño; posteriormente se realizaron dos entrevistas a profundidad a 12 estudiantes.

Participaron 150 estudiantes de IV Semestre y se recuperaron 76 instrumentos de las educadoras. El procedimiento de análisis consistió en sistematizar

Correos electrónicos: rodriguezlinanmariaguadalupe@gmail.com
esandrardzl@gmail.com, romelloera@gmail.com

Institución: Escuela Normal Experimental "Normalismo Mexicano"

las frecuencias de los datos, categorizar las observaciones de las educadoras; en las entrevistas con las estudiantes, se realizaron grabaciones, transcripciones y se categorizaron las respuestas.

Los resultados arrojan que, desde la mirada de las educadoras, existen tres niveles de desempeño en la intervención en grupos multigrados, por lo que es preciso establecer acciones que contribuyan a la mejora de la intervención en estos grupos; desde la mirada de las estudiantes, es preciso que la institución les permita fortalecer sus competencias sobre el trabajo en escuelas multigrado.

Palabras clave: docencia, planteles escolares, prácticas docentes.

INTRODUCCIÓN

Los trabajos de investigación en escuelas multigrados son incipientes e insuficientes en nuestro país, así lo señalan los trabajos realizados por Galván Mora y Espinosa Gerónimo (2017) y el grupo de investigadores de la Red Temática de Investigación de Educación Rural quienes desde su fundación han realizado numerosos esfuerzos con instituciones e investigadores que componen ésta red; con la intención de agrupar esfuerzos que conduzcan a conocer las características de la educación que se desarrolla en estas escuelas.

Los trabajos de Justa Eszpeleta, compartiendo trabajos con Elsie Rockwell y Weiss, en las tres últimas décadas, centran su atención en “desnudar las escuelas”, haciendo las preguntas incómodas que se señalan ¿Qué es la escuela? ¿Cómo se conforma? ¿Cómo se constituye todos los días? ¿Qué pasa en ella? A partir de sus trabajos, fue adentrándose en la vida cotidiana de las escuelas rurales, y de cómo las políticas y prácticas docentes, distan de las políticas educativas.

Los trabajos pioneros de los autores citados, son parte del preámbulo para señalar que la ENEM tiene un gran compromiso con sus egresados, donde casi la totalidad de ellos a su ingreso al servicio profesional docente, se incorporan a las aulas multigrado, por lo que la pregunta reflexiva gira en torno a las herramientas que les ha brindado el programa de educación normal centrado en la enseñanza monogrado.

En este sentido, el estudio aborda el desempeño de las estudiantes de IV semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, durante su intervención

en las jornadas de práctica docente a partir del trayecto de práctica profesional, al considerar que el contexto multigrado, será en primera instancia la ubicación de su ingreso al servicio.

La malla curricular de las escuelas normales plantea el acercamiento a diversos contextos a través del trayecto de práctica profesional. En el primer semestre, en el curso de Herramientas para la observación y el análisis de la práctica educativa, se reconocen las dimensiones que plantea Fierro et al. (1999), en el contexto rural. En el segundo semestre, con el curso Observación y análisis en contextos escolares se profundizan esas dimensiones haciendo foco en las actividades propias de la escuela y el trabajo áulico de la educadora. En el tercer semestre, en el curso Iniciación al trabajo docente, se realiza la primera intervención en el contexto rural, donde por lo general se ubican las escuelas multigrado. En el cuarto semestre, continúan con el curso de estrategias para el trabajo docente en este contexto; así ocurre en el caso de la ENEM.

Desde el trayecto de Bases Teórico Metodológicas las estudiantes se van apropiando de una gama de herramientas necesarias para el trabajo docente. Así, incursionan en el conocimiento de las características del niño de edad preescolar, se identifican como el sujeto formador a través, del curso El sujeto y su formación profesional y adquieren las primeras herramientas para el ejercicio docente a través del curso de Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, desde el trayecto de formación para la enseñanza y el aprendizaje, las estudiantes conocen las orientaciones, enfoques, metodologías y formas del trabajo docente, a través, de los cursos que componen este trayecto.

De acuerdo con lo anterior, se puede considerar que la estudiante normalista cuenta con herramientas para atender a los niños de escuelas multigrado. Sin embargo, es preciso considerar si con las herramientas adquiridas el estudiante se encuentra en condiciones de atender la diversidad que se presenta en los grupos multigrado y cómo se va fortaleciendo este conjunto de herramientas para la atención en el cuarto semestre. A partir del quinto semestre, las estudiantes se ubican en el contexto urbano, por lo que no vuelve a retomarse el desarrollo de competencias para atender la diversidad de los grupos multigrado.

Con base en lo antes descrito la pregunta de investigación del presente estudio, gira en torno a ¿Cuál es el desempeño de las estudiantes normalistas de la ENEM, en sus prácticas de intervención en escuelas multigrado?

METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, se utilizó como instrumento un cuestionario aplicado a las educadoras titulares de los grupos donde realizaron sus intervenciones docentes las estudiantes de Cuarto Semestre, el instrumento se diseñó considerando las competencias profesionales del perfil de egreso y las unidades de análisis.

Se realizaron dos entrevistas a profundidad con un grupo focal de 12 estudiantes del semestre de los diferentes grupos, bajo una guía que incluyó cómo consideraron su trabajo frente a grupos multigrado, las principales dificultades que percibieron en su proceso para la intervención y las sugerencias que realizarían para mejorar su desempeño en grupos multigrado.

En el primer instrumento, se realizó un procedimiento de categorización de las respuestas de las educadoras en tres niveles de desempeño con la intención de recuperar lo referido a la intervención en grupos multigrado; en cuanto a las entrevistas con las estudiantes, se realizaron en dos momentos posterior a la intervención, con la intención de no sesgar la información; se realizaron grabaciones en audio, se realizó la transcripción y categorización de los planteamientos de acuerdo al propósito del estudio.

RESULTADOS

Se recuperaron 76 instrumentos de los 90 diseñados para tal efecto, lo que permitió realizar el siguiente procedimiento. Se aglutinaron las respuestas del instrumento en niveles de desempeño, en razón que el instrumento está focalizado a valorar las competencias del perfil de egreso en su conjunto, por lo que se diseñaron niveles de desempeño en la intervención en grupo multigrado.

Interesante resultó conocer que, a pesar de ser grupos multigrado, tanto las educadoras como las estudiantes, están más centradas en el desarrollo de acciones como si se tratase de grupos unigrado o de escuelas de organización completa.

Al realizar el proceso para determinar los niveles de desempeño, se consideraron los desempeños de la intervención.

Los niveles de logro que las estudiantes alcanzan se clasifican en tres niveles:

Tabla 1*Niveles de desempeño en la intervención*

NIVEL	DESCRIPCIÓN
Nivel 0	No presenta ningún indicador
Nivel 1	Su intervención presenta deficiencias en la organización, en la secuencialidad o en la evaluación y no ha logrado mantener comunicación con padres de familia, tutores u otros maestros, no respeta los acuerdos.
Nivel 2	Su intervención presenta parcialmente organización, secuencialidad y evaluación al menos final, logra comunicarse con tutores y padres de familia para tomar acuerdos.
Nivel 3	Su intervención presenta organización, secuencialidad y una evaluación adecuada, participa activamente en las acciones requeridas y logra entablar comunicación con padres de familia y tutores.

Fuente: Elaboración propia a partir de la intervención docente.

En el nivel 1, se ubica un 33.3% de las estudiantes. Estas se caracterizan porque en su práctica tienen problemas con las técnicas de integración, las metodologías y las formas de comunicación asertivas con otros.

En el nivel 2, se ubica un 50% de las estudiantes, en este nivel se describen las habilidades para desarrollar una clase con diferenciación de actividades acordes a los grados y nivel de los niños, se señala que las evaluaciones finales no son valoradas para el expediente o bien carecen de ser una evidencia por el nivel de profundidad que se permite visualizar en ellas.

En el nivel 3, se tiene un 18% de las estudiantes, en este nivel se señala que son hábiles para detectar actividades apropiadas, con capacidad para girar en las decisiones no acertadas y con una facilidad para la comunicación oral; lo que les permite el acercamiento con los niños, con docentes y con padres de familia. Identifican las problemáticas, ritmos de aprendizaje, niveles de progresión de los aprendizajes, evalúan con base a su propósito y realizan la retroalimentación.

El último grupo lo conforman estudiantes que podrían ser de excelencia, un 18% señalan que son hábiles para detectar actividades apropiadas, con talento para girar en las decisiones no acertadas y con una facilidad para la comunicación oral que les permite acercamiento a los niños a docentes y padres de familia con soltura, que identifican problemáticas, ritmos de aprendizaje, niveles de progresión de los aprendizajes, evalúan con base en su propósito y brindan retroalimentación.

Cabe señalar que en el nivel 0 no se detectaron evaluaciones al desempeño en la intervención. Lo que resulta también significativo; de alguna manera existe

una apropiación de los contenidos que se desarrollan en la educación inicial de la Licenciatura.

Al rescatar el aspecto que corresponde a las recomendaciones emitidas por las educadoras, la información se categorizó en desarrollo de la intervención y actitudes.

En la primera categoría, se consideran por la frecuencia las siguientes acciones: atender las necesidades de los tres grados, incorporar actividades de cantos y juegos, realizar actividades diferenciadas, evitar los tiempos muertos, consignas claras, contar con material suficiente y llamativo, organización en sus actividades, dar la palabra a los niños y seguir sus ideas y actividades de educación física. En estas recomendaciones resalta la importancia que le brindan a la evaluación a través del rescate de diferentes evidencias de acuerdo con el propósito y el aprendizaje esperado.

En la categoría actitudinal, se rescatan recomendaciones dirigidas a la motivación y fortalecer su formación como futuras docentes, expresiones como: seguir con esa actitud positiva, mantener el compromiso, tener paciencia, entusiasmo y dedicación, observar, utilizar, adaptar en su práctica las observaciones y recomendaciones que se les realizan, evaluar todo el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

En contraparte a lo planteado por las educadoras en las entrevistas realizadas a un grupo focal de 12 estudiantes del Cuarto Semestre, las docentes en formación, a pregunta expresa sobre cómo se sienten al trabajar con grupos multigrado, manifiestan que en la Escuela Normal hace falta se les enseñe como es el trabajo en grupo multigrado.

E1¹.- “Si nos dicen como planear y nos dicen la situación didáctica, pero no como hacer esa misma actividad con los grupos”.

E2.- “En ocasiones las educadoras nos piden hacer cosas que ni ellas hacen”.

E3.- “Es muy diferente, pero si depende de uno buscar la estrategia”.

En esta pregunta se logró identificar, que las estudiantes tienen claro la diferencia entre el trabajo en grupos multigrado y las orientaciones que reciben desde su formación, enfatizando que no logran concretizar el cómo trabajar actividades diferenciadas, asumen que no existe una falta de claridad sobre lo que deben realizar, así mismo, consideran que durante las observaciones se percatan que se

¹ Para proteger la identidad de los estudiantes participantes en el grupo focal, se utiliza la sigla E, para designar al estudiante, el numeral 1,2,3,4,5,6,7, hace referencia al número asignado al estudiante participante.

registra una misma actividad para todo el grupo, enfatizando que incluso durante su estancia les piden realicen actividades que consideran no corresponden como: reuniones con padres de familia para dar a conocer las evaluaciones, percibiendo la ruptura que existe en el vínculo escuela comunidad.

E6.- “A mí me pidió el maestro que hiciera la reunión con padres de familia para darles a conocer las evaluaciones, yo considero que no me toca, puedo apoyar, pero se ve que tiene miedo, no se lleva bien con los padres de familia”

A pregunta sobre como es el acompañamiento de las educadoras/educadores en el desarrollo de su práctica, en este diálogo se logró rescatar dos posturas, quienes prefieren el acompañamiento y quiénes no.

En el primer grupo, señalan aspectos de acompañamiento encaminado a apoyar con algunos niños que son difíciles, o que tienen alguna necesidad especial.

E3.- “Yo digo que si se necesita que estén porque uno no tiene todas las habilidades para estar con todos los niños y si hace falta que también nos apoyen con algunos niños”.

E7.- “A veces sí, se necesita, pero cuando uno va, están haciendo otra cosa, y no apoyan”.

E1.- “En ocasiones es mejor estar sola, me siento más segura, puedo tomar decisiones, a veces intervienen mucho las educadoras y eso nos resta autoridad ante los niños o no nos dejan que nos equivoquemos, a mí me gusta estar sola, vas asumiendo tu compromiso”.

E2.- “En ocasiones ni están en el aula, pero a la hora de evaluar solo nos señalan que el material o que las consignas y no estuvieron todo el día”. (En estas preguntas la mayoría de las estudiantes asienten con un movimiento y murmuran es cierto, sí así son...).

En diálogo sobre que sienten que es necesario fortalecer para su intervención en grupos multigrado, las respuestas de las estudiantes se centraron en tres categorías: dominio del trabajo en grupo multigrado, más tiempo y preparación en grupos multigrado, orientaciones de la educadora titular y de los maestros de la ENEM

E1.- “Cómo ya le dije, sí nos dicen como planear, pero luego uno pone las actividades que considera y cuando nos revisan los maestros nos las cambian, muchas veces mejor revisa uno en tik tok, porque de estrategias así muy claras no nos dicen”.

E3.- *“Es que, sí deben de ponerse de acuerdo con las educadoras, porque luego ellas nos dan unos aprendizajes, y nos piden que hagamos ciertas actividades y luego nos las cambian y en poco tiempo uno ya no puede cambiar”.*

DISCUSIÓN

Después de haber realizado este primer acercamiento formal sobre el desempeño de las estudiantes en grupos multigrado devela que existen tres niveles de desempeño en la intervención en grupos multigrado, existiendo una diferencia significativa entre los dos extremos, es decir entre el nivel 1 y el nivel 3, en tanto como evoluciona el nivel 2 que es un grueso de la población estudiantil.

A partir de considerar la progression de los aprendizajes en las estudiantes, aparentemente estos resultados no debieran ser preocupantes, de acuerdo al desarrollo de la malla curricular, es un proceso paulatino donde la estudiante va desarrollando sus competencias conforme avanza en los diferentes semestres; visto de esta manera, se estaría esperando a que en algún momento el estudiante pudiera materializar la apropiación de los contenidos desarrollados a partir de la operación de la malla curricular.

No obstante, se considera que ha de existir un andamio en este proceso que le permita a las estudiantes, realizar procesos, metacognitivos que les permitan la reflexión de su intervención, más allá de la valoración o percepción de la educadora, como lo señalan en el diálogo, en algunas ocasiones éstas no permanecen en el aula o bien el foco de atención está centrado en otros aspectos de su profesión.

Al discutir sobre el nivel 1, se deja entrever que las estudiantes acuden a grupos multigrado cuando aún no cuentan con las competencias necesarias para desarrollar intervenciones con grupos diferenciados, se está hablando de su segunda y tercera intervención donde el despliegue de sus competencias frente a grupo es aún incipiente; si bien hay intencionalidad de movilizar la metodología de los diferentes campos formativos o áreas de desarrollo personal y social, aún es limitada su materialización en la práctica.

Por otra parte, las formas de comunicación asertiva, ocurren a partir de una permanente práctica comunicativa. En este sentido, la reflexión colectiva ubica a replantear las oportunidades que las estudiantes en formación tienen para comunicarse en diferentes escenarios, tanto de manera formal y auspiciados por una cultura institucional, como en las propias prácticas informales de los estudiantes.

Un factor clave a considerar es la seguridad que las estudiantes sienten cuando no son acompañadas por el titular del grupo, como lo señalan las propias estudiantes. Se sienten en ocasiones más “cómodas” cuando no se encuentra la titular, tienen oportunidad de tomar decisiones, de realizar sus propios equívocos, reajustar sin el sesgo de la presencia de o la docente titular.

Queda en consecuencia la claridad de considerar que esta es una área de oportunidad que es preciso desarrollar como una competencia comunicativa (Reyzabal, 1993), de manera que permita a la futura docente poderse comunicar en cualquier situación y de acuerdo al auditorio al que se dirige.

Un asunto preocupante que invita a reflexionar sobre que se hace por ese grupo de nivel 1; que requieren un apoyo mas enfocado para el desarrollo de su intervención; mientras que por otro lado, como lo señala la estudiante 1, reconocer si se debe su desarrollo profesional a lo realizado por la propia institución, o bien a sus propias estrategias de estudio que señalan a través del uso de la red social del TikTok.

Con respecto al nivel 2, es un grupo muy significativo lo constituye el grueso de las estudiantes, quienes tienen fragilidades en su intervención en diversos sentidos, lo que lleva a reflexionar y considerar el impacto de los cursos del trayecto formativo “Formación para la Enseñanza y Aprendizaje”, si bien es cierto que los niveles de adquisición y dominio de las competencias se van desarrollando de manera paulatina, el soporte que brinda este trayecto es crucial durante el proceso de formación de las futuras docentes, sus implicaciones en la práctica docente y su intervención es fundamental para entender y comprender cómo las estrategias de enseñanza tienen implicaciones en las prácticas educativas.

En este proceso, se alude no solo al conocimiento *per se*, si no a la movilización de los saberes que menciona Tardif (2017), experienciales, disciplinares y profesionales; jugando en ello el desarrollo de las diversas capacidades, habilidades y actitudes; especialmente cómo logran aprender a aprender, como lo señala la estudiante 1, que de manera tangencial trastoca la competencia profesional, relacionada con la integración de recursos tecnológicos y las fuentes de información científica (SEP, 2018a).

Este dato revelado por la estudiante deja abierta otra variante a la investigación, conociendo que TikTok, que como red social resulta llamativa por sus efectos especiales y la sencillez de la información (1 minuto) en consecuencia queda la reflexión ¿Qué y cómo esperan los estudiantes que se realice en el proceso enseñanza aprendizaje en la ENEM?

Con relación al nivel 3, la discusión gira en torno a considerarlo como el grupo de mejor desempeño en su intervención, no obstante al ser un porcentaje

bajo con respecto a los otros niveles, cabría preguntarse ¿Qué es lo que destaca de estas estudiantes? ¿Cómo y de qué manera han ido construyendo y desarrollando su formación inicial?

En este sentido, cabría señalar las acciones que la propia institución realiza para que estos estudiantes que denotan un desarrollo de competencias se potencialice y sea un detonante en los procesos formativos entre pares de manera formal.

Sobre el nivel 0, queda claro que las estudiantes tienen consigo saberes que les ha dejado su propio tránsito escolar, se han apropiado de pautas, formas de enseñanza que se dan de manifiesto en su intervención, que les permiten intervenir con soltura o bien como se percibe en las observaciones de las educadoras, las invitan a seguir manteniendo actitudes y compromiso con la formación. En este sentido es un gesto noble de las educadoras y educadores titulares de los grupos.

CONCLUSIONES

Con relación al propósito planteado en este estudio sobre el desempeño de las estudiantes normalistas de la ENEM, se logra detectar que existe una necesidad inmediata de fortalecer su formación desde los distintos espacios curriculares.

Desde el planteamiento del Plan de estudios 2018, la malla curricular se plantea como una interrelación de los distintos contenidos, que han de desarrollarse desde los diferentes espacios curriculares, el contenido de un curso ha de impactar en otros, fundamentalmente en la competencia para “diseñar planeaciones, aplicando los conocimientos 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” (SEP, 2018b), en ese sentido es primordial que el colectivo docente de los diferentes semestres, en sus trayectos formativos, tengan claridad sobre el impacto de la apropiación, comprensión y movilización de los contenidos de sus cursos, de como éstos de manera interdisciplinaria son el soporte de la práctica docente.

La atención a los diferentes grupos detectados en la intervención docente requiere acciones institucionales que les permitan transitar de un nivel a otro, situación que demanda el involucramiento en acciones de reorganización institucional tendientes a fortalecer la formación de las estudiantes normalistas.

La valoración del desempeño de las estudiantes normalistas en escuelas multigrado es un proceso que tiene una serie de particularidades que demanda distintas formas de valorar su desempeño, de acercamiento con el nivel de preescolar desde una mirada más holística; al mismo tiempo, replantear el acompañamiento que se realiza al docente en formación, tanto en los espacios aúlicos de la propia institución como con las y los educadores titulares.

El seguimiento a la trayectoria académica de los educadores, es una vía para desplazarse del deber ser a acciones concretas de fortalecimiento a la formación institucional, de ello, la integración de los distintos actores e instancias institucionales comprometidos con la formación de las estudiantes *normalistas como futuras docentes*.

REFERENCIAS

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta para la investigación acción*. Paidós.
- Galván Mora, R. L y Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinética*, 49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200005
- Gimeno Sacristán, J. (Comp). (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de Nuevo?*. Morata.
- Reyzabal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. La muralla.
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Iniciación al trabajo docente*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Trabajo docente e innovación*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>

LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

José Pilar Cázares López

ORCID: 0009-0001-3600-9651

Georgina Madrigal Bueno

ORCID: 0009-0006-7833-7940

RESUMEN

Es un reporte parcial de investigación que indaga sobre la práctica profesional de los alumnos en formación y su relación con la nueva escuela mexicana. Es aplicada con alumnos del séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación primaria planes 2018, donde a partir de un modelo de investigación cualitativa se introduce a los escenarios de las aulas de educación primaria y a los colectivos de maestros a través del consejo técnico escolar, para rescatar los significados que dan vida al hacer docente de los maestros adjuntos y los modelos pedagógicos que se presentan como adoptivos para la mejora del trabajo profesional.

Los resultados obtenidos representan un marco referencial que ayuda a los maestros de aprendizaje en servicio a adecuar los contenidos curriculares hacia las situaciones contextuales y procedimentales de la educación primaria y la inserción extracurricular del diseño curricular; importante resultan los modelos de capacitación a los que se enfrentaron los estudiantes en formación para conocer, analizar, reflexionar, argumentar y desarrollar la autonomía profesional y curricular en los planes de estudio de educación primaria 2022, a través de la investigación educativa.

Correos electrónicos: sin02.jcazaresl@gmail.com,
kitymadrigalbueno@gmail.com

Institución: Escuela Normal de Sinaloa

Palabras clave: autonomía profesional, diseño curricular, investigación, nueva escuela mexicana.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La nueva escuela mexicana promueve dentro de su planteamiento curricular el desarrollo de la autonomía profesional de los docentes a través del codiseño y elaboración de programas analíticos. Importante resulta la introducción de la investigación educativa para rescatar elementos sociales y culturales dentro del contexto donde se encuentra la escuela que impacta de una manera significativa en los aprendizajes de los alumnos.

El plan de estudios de educación básica de México 2022 se estructura con tres elementos:

- I. Integración curricular
- II. Autonomía curricular y profesional del magisterio
- III. La comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2022b, p. 152)

La autonomía profesional tiene que ver con la utilización de saberes y experiencias por parte del maestro, en las decisiones del sentido que le van a dar a los contenidos, generar posibilidades educativas desde el saber didáctico, establecer espacios, tiempos y cómo involucrar a los alumnos, en la implementación del currículo, entendido como un ejercicio crítico de los procesos educativo.

La autonomía curricular implica reformular, y resignificar contenidos de programas de estudios y materiales educativos para replantearlo de acuerdo con las necesidades formativas de estudiantes, condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, de género y diversidad sexual en las que se ejerce la docencia (SEP, 2022b, p. 72).

Para el ejercicio de la autonomía profesional y curricular el maestro de grupo se apoya de materiales educativos que la secretaría le hace llegar como son: el plan y programas de estudio 2022, programas sintéticos, dosificación de contenidos y PDA, libros de texto gratuito con proyecto comunitario, proyecto escolar y proyecto de aula.

Apoyándose en éstos, el maestro de grupo tiene la responsabilidad de rescatar dentro del contexto social y cultural donde se encuentra la escuela situaciones problemáticas que impactan de una manera significativa en las relaciones de estudiantes y docentes que acuden a la escuela, las dosifica a través de un co-diseño para finalmente elaborar un programa analítico que será la guía didáctica y pedagógica para el desarrollo del trabajo profesional.

Es un hecho que para que los normalistas puedan desarrollar la autonomía profesional y curricular la inserción de la investigación educativa a través de la aplicación de técnicas e instrumentos en el reconocimiento cultural institucional y escolar donde desarrolla su práctica profesional. donde la entrevista, la observación directa y participante, el cuestionario, el diario de trabajo y de aula se convierten en instrumentos imprescindibles para la producción de codiseños programas analíticos, proyectos comunitarios, escolares y áulicos.

De allí la importancia de que en las escuelas normales involucremos para el desarrollo de la práctica profesional técnicas e instrumentos de investigación educativa para el diseño, desarrollo y evaluación de la práctica profesional, y la elaboración de diseños curriculares contextualizados para el desarrollo de contenidos escolares.

Por la experiencia que se tiene como responsables de la práctica profesional en el séptimo y octavo semestre de la carrera de licenciados en educación primaria podemos afirmar que un desarrollo profesional que requiere la nueva escuela mexicana por parte del estudiante normalista demanda un replanteamiento curricular del curso aprendizaje en servicio donde el diseño curricular y la autonomía profesional articulen los contenidos del curso.

La hipótesis de trabajo hace referencia en que en el desarrollo de la práctica profesional en escenarios complejos y dinámicos como a los que se enfrentan nuestros normalistas en la educación primaria se pueden encauzar con certidumbre, si los formadores de docentes encaminan los procesos de enseñanza en acompañamientos diferenciados donde la autonomía curricular y profesional sean ejes transversales entre lo teórico, pedagógico, didáctico, metodológico, técnico, instrumental y tecnológico, incorporando a la vez los enfoques de los planes y programas de estudio de educación básica, normas y acuerdos que lo regulan, así como los contextos sociales, culturales, lingüísticos e ideológicos aspiracionales de las nuevas propuestas educativas.

De allí que este trabajo de investigación tiene como propósito recuperar las experiencias docentes que los alumnos del séptimo y octavo semestre han construido al enfrentarse al conocimiento reflexivo y analítico de la nueva escuela mexicana en los Consejos Técnicos Escolares y su impacto en el desarrollo de las

práctica profesional en el séptimo y octavo semestre del ciclo escolar 2022-2023, para que a partir de su experiencia se genere un marco de atención didáctica por parte de los formadores de docentes de los planes 2018 a los alumnos en formación.

MARCO TEÓRICO

A partir del despliegue de los materiales que van a conformar el hacer docente en la nueva escuela mexicana, la práctica profesional de los docentes en formación sufrió una gran transformación en este séptimo y octavo semestre en los planes 2018 generación 2019- 2023.

La introducción de capacitación de los docentes para el análisis y reflexión de la propuesta de la nueva escuela mexicana para educación básica se dio dentro de los consejos técnicos escolares. Implicó la inserción de los normalistas de séptimo y octavo semestre a la dinámica de participación en todos los ángulos de esta tarea.

Esto generó que los maestros responsables de aprendizaje en servicio hiciéramos un reajuste curricular con relación a los contenidos y materiales que se iban a analizar en los seminarios, ya que:

Aprendizaje en Servicio se constituye en una estrategia de enseñanza experiencial y situada que integra distintos procesos de conocimiento, habilidad y actitud en el desempeño del estudiante que trasciende las fronteras académicas y promueven aprendizajes que se sostienen a partir de relaciones de colaboración, reciprocidad y respeto a la diversidad de los participantes, por lo que tiene como característica vincular el aprendizaje y la experiencia en una sola actividad: La práctica docente. (DEGEsUM, 2018, p. 15)

En este caso, la responsabilidad del formador radicó en dar seguimiento al desempeño del estudiante fortaleciendo el desarrollo de sus competencias, enriqueciendo el cierre de su formación inicial a través de la incorporación de elementos para diseño, aplicación, evaluación, análisis y reflexión de la docencia. Cada propuesta de intervención de mejora o transformación se relacionó con los contextos y planes y programas de estudio vigentes, así como las nuevas discusiones que

se generan en el campo pedagógico de la enseñanza, tal como lo plantea Martínez (2018) cuando dice que:

Una formación académica de calidad va mas allá de aprender conocimientos y desarrollar competencias. También se preocupa de formar al estudiante en su futuro oficio, situarlo en el contexto social y real en el que la ejercerá y capacitarlo para analizar el impacto social, ético y ciudadano que su ejercicio comporta. (Martínez, 2018, p. 2)

Los nuevos escenarios en la profesión docente reclaman nuevos énfasis en la formación inicial sobre todo en los saberes conocimientos y experiencia que se requieren en estos tiempos para fortalecer el perfil de egreso de quienes se van a integrar al servicio educativo. Muchos son los desafíos a los cuales se enfrentan nuestros estudiantes por la misma dinámica escolar compleja, donde los maestros se enfrentan a la aplicación de programas de estudio 2022, los procesos de titulación y la participación en los procesos de ingreso al servicio profesional docente.

Nuestro programa de estudio aprendizaje en servicio (DEGEsUM, 2018) “busca fortalecer las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes a través de la intervención prolongada en la escuela y el aula, colocando en el centro los niveles de desempeño” (p. 6), propicia que nuestros estudiantes utilicen los referentes conceptuales construidos desde el inicio de su carrera para aplicar esas capacidades en la reflexión y análisis de su práctica, para así encontrar marcos referenciales sobre enfoques, modelos de enseñanza aprendizaje, evaluación, planeación y gestión; además de la utilización de las técnicas e instrumentos de investigación para poder sistematizar los procesos de enseñanza y alcanzar una mejora significativa. En concordancia con esta posición el programa aprendizaje en servicio:

Enfatiza en la recuperación de las diversas y diferentes experiencias que en el ámbito de la docencia adquiere el estudiante tanto en el aula, la escuela y la comunidad, de este modo propone recabar o organizar sistemáticamente la información que se obtiene a través de distintos procedimientos, métodos, técnicas e instrumentos. (DEGEsUM, 2018, p. 12)

Los programas de estudio de educación básica 2022 en el apartado 2 referente a la formación docente plantea que la docencia es una profesión de saberes y que la exigencia hacia las escuelas normales es adecuar la enseñanza a las condiciones

en las que aprenden los estudiantes de allí que la formación en el curso de su desempeño es el problema principal (SEP, 2022b, p. 3).

Una de las principales acciones que demanda la nueva escuela mexicana es que los maestros recuperemos las necesidades educativas, y culturales sociales del contexto donde está inserta la escuela, para incorporarlas en proyectos educativos que hagan de los procesos de aprendizaje experiencias que sirvan de base para desenvolverse de una manera eficaz y participativa en su contexto inmediato.

La nueva escuela Mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía curricular de las maestras y los maestros para decidir sobre su ejercicio didáctico, los programas de estudio y el establecimiento del diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su formación como docentes y compromiso para hacer efectivo el derecho humano de la educación de niñas y niños y adolescentes que acuden a estudiar a la escuela. (SEP, 2022b, p. 26)

De allí la importancia de que el maestro en formación construya capacidades técnico metodológicos que les sirvan para conocer, comprender y actuar en el contexto comunitario donde se encuentra la escuela; poseer la capacidad de recolectar, sistematizar y reflexionar sobre la realidad a través de la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación y sobre todo desarrollar la capacidad de elaborar diseños curriculares para diferentes escenarios.

Es un hecho que los planes y programas de estudio 2022 se implementaron en el ciclo escolar 2023- 2024, periodo escolar donde los estudiantes de esta generación se insertan al servicio profesional docente y se enfrentan a desdoblarse la autonomía curricular conceptualizada como una libertad que se tiene para ejercer y reinventar la docencia.

Ante este escenario, ¿Cómo enfrentaron los normalistas esta necesidad básica de la libertad y la reinversión de la docencia a través de la autonomía profesional y curricular que demandan los escenarios actuales donde se desarrolla el trabajo docente?

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a la interrogante planteada se eligió un método que respondiera al proceso de indagación, por tal este trabajo fue de corte cualitativo y descriptivo se empleó como técnica el análisis fenomenológico a través de las expresiones escritas producto de la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación donde por medio de la observación, se indagaron y confrontaron los significados manifestados por los integrantes de la muestra acerca de la práctica docente y la posible relación con los planes de estudio 2022.

Se integraron grupos focalizados, a través de los colectivos escolares integrados para el desarrollo de la práctica profesional en escuelas primarias que permitieron enriquecer el desarrollo de las competencias profesionales al momento de dialogar, analizar, intercambiar, reflexionar, diseñar y valorar sus aprendizajes; aspectos, relevantes y necesarios para la composición de las evidencias.

El procedimiento seguido se dio en tres momentos, en el primero se seleccionó la muestra y los instrumentos de investigación, se aplicó un formulario donde se establecían preguntas para sondear la inserción que le daban las escuelas primarias a los normalistas donde desarrollaban su práctica profesional para los procesos de capacitación de la nueva escuela mexicana.

Los resultados obtenidos en este sondeo nos ayudaron a delimitar la muestra de estudio estructurada en siete colectivos de entre seis y 12 alumnos dando un total de 74 alumnos de un total de 138 que componen la generación.

En la etapa dos de esta investigación los normalistas fueron objetos de observaciones y entrevistas sobre el desarrollo de su práctica profesional y su participación en las etapas de generación de conocimiento que demandaban los programas de estudio 2022 en relación con la estructuración de codiseños y programas analíticos. La tercera etapa se desarrolló con grupos focalizados donde generábamos ejes de análisis que se desarrollaban en equipos; se compartía la información y se formaba una postura con relación a lo que se estaba vivenciando en la práctica profesional con relación a la autonomía profesional y curricular.

El proceso seguido en la entrevista consideró los siguientes aspectos:

- La construcción de la mejora de la práctica profesional a partir de su experiencia y la investigación educativa.
- La inserción de la autonomía profesional y curricular

- Su participación en los consejos técnicos escolares en relación con el análisis y reflexión de los programas 2022.

El proceso de la entrevista partió de preguntas generadoras que provocaron un diálogo colectivo en los grupos focalizados para recuperar los significados que formaban parte del hacer del sujeto participante.

Los informes de prácticas profesionales manejados como narrativas que hablara sobre acontecimientos y acciones que ocurrieron dentro del proceso de la práctica profesional, fue una fuente de análisis escrito que emitieron datos que al cruzarlos con la entrevista oral dieron entendimiento más profundo hacia el pensamiento y hacer del alumno normalista en la práctica profesional, la intención era “entender la interacción entre el sujeto y el contexto, participando en la gente con sus creencias como sus motivos como su bagaje de experiencias y con toda su biografía general” (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1998, p. 28).

Para el análisis de datos se consideraron ejes de análisis: mejora profesional, orientación de las prácticas profesionales, participaciones consejos técnicos escolares, autonomía profesional y curricular y la vinculación de la investigación para la innovación de la práctica profesional. Por la formalidad normativa de esta evidencia investigativa, con relación a páginas de contenido, damos a conocer resultados. La matriz de sistematización queda como anexo.

Alguna respuesta significativa surgida de la entrevista y las narrativas dan cuenta de lo siguiente.

Mejora profesional

Durante el proceso de desarrollo de las prácticas profesionales se manifestaba un compromiso profesional para mejorar en cada periodo el trabajo profesional, la debilidad más palpable rescatada a través de observaciones, diarios de trabajo y elaboración de narrativas pedagógicas fue la planeación educativa, les costó mucho trabajo globalizar y establecer una interdisciplinariedad entre contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) de los campos formativos.

No se manifestó una claridad en los diseños por encontrar congruencia entre los contenidos de los campos formativos y se diseñaron proyectos contemplando solo uno. Además, no se contaban con libros de texto ni auxiliares didácticos, solo fases en desarrollo de programas sintéticos.

El nivel de análisis de los sucesos escolares quedaron en la descripción directa, no existió incorporación de instrumentos de valoración por medio de técnicas e instrumentos de investigación para valorar el nivel de alcance de procesos de

enseñanza, tuvieron que pasar tres periodos de cuatro semanas de trabajo docente para introducirlos de manera significativa al trabajo de aula, generando la mejora como producto de la sistematización de lo que se quería hacer, lo que se hizo y lo que se logró, en relación a los propósitos de aprendizaje.

Orientación de las prácticas profesionales

Al desarrollarse las prácticas profesionales se transitó con incertidumbre porque el modelo de orientación metodológica que se construyó durante su proceso de formación no tuvo relación ni con los enfoques de los programas de estudio vigentes ni con los modelos aplicados por el maestro de grupo, de allí que los estudiantes forzosamente se adaptaban a los modelos utilizados por el maestro titular basado en la mayoría de los casos en la transcripción contenidos y PDA que le daban los programas sintéticos, o paquetes de guías comerciales que adquiría para justificar la planeación, desarrollo y evaluación de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Modelo y desarrollo pedagógico que fue adoptado por los maestros adjuntos (Normalistas), durante la estancia en las escuelas primarias.

Participación en Consejos Técnicos Escolares (CTE)

Integrarse a la dinámica de capacitación en los consejos técnicos escolares implicó un reto ya que no se había tenido una experiencia en este escenario, además que integrarse al diseño y propuesta de programas analíticos y codiseño fue complicado, no hay elementos base que expliquen y den cuenta de lo que es un diseño curricular, agregando que el manejo programático de los contenidos representó un conocimiento nuevo.

Asumen que la nueva propuesta educativa es importante desarrollarla en las aulas escolares ya que el planteamiento curricular dado desde la autonomía del maestro a través del rescate de situaciones problemáticas del contexto inmediato, así como del escolar genera una interacción significativa entre lo que se enseña y se aprende en el aula escolar, pero los colectivos de maestros no se los permitieron.

Existió una controversia entre las guías de capacitación para CTE, lo que se acordaba por colectivos y lo que se ejecutaba, se atendían lineamientos para la planeación, pero solo se utilizaba para presentarse a la autoridad inmediata ya que al momento del trabajo docente se apoyó en planeaciones distintas y en muchos casos por medio de las guías de estudio comerciales.

Necesidades formativas en la práctica profesional

El desplegar una práctica profesional intensiva y progresiva en los estudiantes normalistas, se dieron manifestaciones emocionales que generó ausentismo en las escuelas primarias, fue sorprendente el porcentaje de alumnos que faltaban de uno a cinco días por periodo de prácticas profesional al trabajo áulico, las posibles explicaciones radicaban en que es una generación que venía de una pandemia y que nunca tuvieron la oportunidad de enfrentarse a la tarea escolar en un grupo de educación primaria pero sin embargo, al insertarnos como observadores en los grupos palpamos la inseguridad y la falta de innovación de actitud dinámica ante lo que los alumnos les presentaban.

Al acercarnos con los normalistas y hacerle la pregunta ¿De qué manera los maestros de la normal podemos apoyarte para mejorar tu práctica profesional? las respuestas globalizaron lo siguiente: es importante que la elección de los maestros de la normal para enseñar la práctica profesional sean docentes con experiencia en el trabajo profesional en la escuelas primarias, es necesario introducir contenidos de diseño curricular y de planeaciones, pero sobre todo cambiar las dinámicas de trabajo en las escuelas normal, pasar de la lectura y la exposición a la reflexión y la puesta en común de lo que se vive en la práctica profesional y lo que se revisa de experiencias de otros.

Es importante que nos conduzcan a un marco de referencia didáctica que nos ayude a comprender y sistematizar lo que se rescata y vive en la práctica profesional, la nueva escuela mexicana nos exige la investigación su análisis y sistematización para acceder a la mejora del trabajo y en ese sentido poseemos muchas debilidades.

Autonomía profesional y curricular

Como producto de la capacitación profesional dentro de los consejos técnicos escolares los estudiantes normalistas introdujeron a la elaboración de codiseños y programas analíticos, donde la tarea resultó demasiado compleja por la poca información teórica metodológica en relación con el diseño curricular pero además que el rescate de situaciones problemáticas en la comunidad fue más complicado por la carencia de instrumentos que dieran cuenta de ello.

La práctica de la reflexión el análisis y la criticidad comentan los normalistas que son habilidades que deben de desarrollarse desde el inicio de la carrera a través de las actividades que se desarrollan en cada curso de la malla curricular, para poder así construir marcos conceptuales que sirvan de referencia para

comprender las situaciones culturales y sociales que impactan de una manera negativa en los procesos de enseñanza.

La vinculación de la investigación para la innovación de la práctica profesional

Hubo mucha coincidencia en relación con la vinculación de la investigación en las prácticas profesionales. Sé es consciente que no se puede establecer una mejora en la práctica docente si no hay datos precisos que den cuenta de las áreas de oportunidad para mejorar la intervención docente.

Se expuso que la investigación educativa es necesaria para la ejecución de la nueva propuesta educativa en educación básica, desde la selección pertinente de técnicas e instrumentos de investigación en cada área de análisis que demanda el diseño de programas analíticos y proyectos escolares en sus tres ámbitos.

CONCLUSIONES

El espacio otorgado en este documento es limitado para poder hablar de toda la experiencia que se vivió en este trabajo de investigación, es solamente un trabajo parcial de una necesidad de investigativa en la Escuela Normal de Sinaloa para encauzar de una manera significativa la práctica profesional, pero sobre todo preparar a nuestros normalistas para que actúen de una manera certera cuando se enfrenten a los programas de estudio de educación primaria 2022.

Es un hecho que uno de los principales escenarios que debemos enfrentar hacia una mejora son las prácticas profesionales que desarrollamos como formadores de docentes en los espacios áulicos de las escuelas normales es importante generar oportunidades de reflexión, análisis, investigación, sistematización y puesta en común de los significados rescatados por los normalistas en la práctica profesional.

Es necesario que los maestros de aprendizaje en servicio establezcamos una adecuación de los contenidos que el programa nos plantea para atender las necesidades que las escuelas primarias nos demandan en relación con la selección y desarrollo de programas de estudio. Las realidades contextuales de las escuelas se deben de recuperar aún cuando el programa de estudio de formación docente no lo incorpore ya que la apertura que dota al formador está relacionada con la

adecuación e inserción en educación básica, de allí la oportunidad de hacer una relación directa entre lo que se enseña en la normal y lo que se aplica y se vive en educación primaria.

Es innegable la necesidad de la introducción del diseño curricular como un contenido programático o extracurricular que complemente los cursos de la currícula de la educación normal ya que el primer enfrentamiento profesional que tienen nuestros egresados en la educación primaria es el rescate de contenidos prioritarios que argumentan el rescate de necesidades contextuales donde está insertada la escuela para diseñarse en programas analíticos y de codiseño; de allí la importancia de introducir este tipo de conocimiento dentro del proceso formativo.

Coincidimos con SEP (2022a) cuando plantea que debemos de formar maestros que se introduzcan a la cultura a través de la identificación, comprensión y de la institución escolar:

como un campo complejo de interacción social donde se refleja la influencia de la comunidad, la diversidad de procesos de gestión ... las formas de organización y funcionamiento que le dan sentido a la cultura institucional, así como las relaciones, interacciones, articulación y vinculación entre los distintos agentes educativos: directivos, docentes, alumnos, padres de familia, especialistas y sujetos de la comunidad. (p. 10)

Resulta importante que el normalista tenga la capacidad de descubrir patrones, rutinas, formas de interacción en la comunidad y la escuela primaria, para poder explicar con argumentos la manera en que las escuelas y los docentes se organizan, cómo se vincula comunidad y cómo se desarrolla su práctica (Elías, 2015, p. 213), pero sobre todo desarrollar un trabajo profesional integral donde emerja la mirada investigativa y la innovación pedagógica.

REFERENCIAS

- DEGEsUM. (2018). *Aprendizaje en servicio*. SEP.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf>

- Martínez, M. (2018). Prólogo. En L. Rubio y A. Escofet (Coords.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Ediciones Octaedro.
- Pérez Gómez, J. y Gimeno Sacristán, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Perez_Gomez_1_Unidad_1.pdf
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- SEP. (2022a). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/07/ULTIMA-VERSION-Plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022-20-6-2022.pdf>
- SEP. (2022b). *Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 2022*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>

ESCUELA MULTIGRADO. LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Paulina Saray Faz Casillas

ORCID: 0009-0002-4178-2435

Sashary Josahandy Sánchez Herrera

ORCID: 0009-0007-2855-2711

ANTECEDENTES

En el presente estudio analizaremos la realidad de la escuela multigrado, la cual se divide en unitaria, bidocente y tridocente; nos centraremos en la comunidad de Noria de San Pedro, perteneciente al municipio de Cedral, San Luis Potosí. Partimos de Garfias Hernández (2019), quien define este tipo de escuelas como “aquellas en las que los docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Según el nivel educativo, las escuelas cuentan con uno, dos o tres docentes para atender a los grados existentes”, a su vez, señala que “en todos los casos hay un docente que funge como director del centro escolar, lo cual le resta tiempo para sus actividades en el aula, porque tiene importantes cargas administrativas que debe atender”. Por otro lado, también tomamos como referente a Garfias-Olán y Rubio-González (2021), ellos mencionan que:

El propósito de la escuela multigrado es ampliar la cobertura de educación a las localidades rurales y marginadas, donde la matrícula estudiantil no es suficiente para tener una estructura completa de personal en la escuela. En México surgieron

Correos electrónicos: paulinafaz53@gmail.com,
sasharysanchez61@gmail.com

Institución: Centro Regional de Educación Normal
“Profra. Amina Madera Lauterio”

en el siglo XIX como una medida de emergencia para la atención de las poblaciones rurales.

Así pues, en concordancia con Garfias Hernández (2019):

Las escuelas multigrado ofrecen el servicio educativo en comunidades que están en condiciones de vulnerabilidad, por lo tanto enfrentan diversas e importantes carencias de los recursos humanos, pedagógicos y materiales con los que deben operar. Es importante reconocer la heterogeneidad entre las escuelas multigrado si se desea atenderlas con pertinencia. El servicio indígena es el que presenta mayores desventajas, ya que principalmente se imparte en localidades aisladas y de muy alta marginación, desatendidas por el Estado mexicano; eso incrementa las brechas de desigualdad con respecto a las escuelas multigrado de los otros tipos de servicio y, aún más, con las escuelas completas graduadas. Es necesario enfatizar que la educación multigrado requiere en lo inmediato de un modelo pedagógico adaptado a su forma de organización, que incluya capacitación docente, materiales, libros y acompañamiento adecuados y suficientes. (p. 7)

Por otra parte, Ordaz Díaz (2009) apunta lo siguiente:

Con respecto al papel de la educación rural en México, De Janvry y Sadoulet (2001) encuentran que ésta es importante para que los hogares rurales accedan a mejores empleos no agropecuarios, y que esto ayuda a reducir la pobreza y la desigualdad en el sector rural. Al respecto, el Banco Mundial (2005a), en un estudio reciente sobre la pobreza en México, señala que la educación en combinación con mejores activos de infraestructura es un fuerte determinante de mayores salarios en el sector rural y que incentiva la participación de los hogares rurales en actividades no agrícolas... El medio rural de México es en el que se manifiestan los mayores niveles de desigualdad y donde la situación de la pobreza es más aguda. A pesar de haberse logrado algunos avances en los últimos años, un porcentaje muy alto de la población de este sector sigue siendo afectado por la pobreza... La educación, por sí sola, es un mecanismo efectivo para ayudar a que las personas del sector rural de México salgan de la pobreza. Se analizaron tres niveles de pobreza: pobreza alimentaria, pobreza de capacidades, y pobreza de patrimonio. En específico se estimó el impacto de la educación primaria y de la educación secundaria sobre estos tres niveles.

Continuando con Garfias-Olán y Rubio-González, rescatamos lo siguiente:

El docente multigrado ha vivenciado diferentes situaciones que lo han llevado a alzar la voz debido al olvido en el que lo ha colocado el sistema. En las zonas rurales los docentes se desempeñan en condiciones laborales poco favorables. Atender a más de un grado dentro del aula dificulta al docente la puesta en marcha del plan y programas de estudio de educación primaria, pues no existen las adecuaciones necesarias para su implementación y deben ser efectuadas a consideración del docente, con limitadas referencias teóricas sobre la metodología al respecto... Los planes de estudio hablan de una formación docente que no incluye el acercamiento a las escuelas multigrado... Las escuelas multigrado son necesarias, ya que llenan un espacio desatendido: las poblaciones marginadas. Debido a que no pueden mantener una escuela de organización completa por la falta de alumnos, representan la cristalización de la promesa del gobierno de brindar educación básica gratuita y de calidad a toda la población, sin importar la accesibilidad de las comunidades para alcanzar mayor cobertura y velar por la equidad. Aunque la instauración de las escuelas multigrado fue la primera acción para atender lo estipulado en el artículo tercero constitucional, para alcanzar la calidad educativa se requiere mejorar la formación inicial desde las escuelas normales; adecuar los planes de estudio a la práctica docente del contexto multigrado y una conciliación de las políticas educativas. Es necesario establecer una política educativa que contemple la inclusión de la formación multigrado en los planes de estudio de las escuelas normales, con la finalidad de asegurar el desarrollo de saberes profesionales con los que puedan enfrentarse a una realidad próxima y particular de nuestro país. Dada esta circunstancia, un buen número de los maestros de recién ingreso al servicio profesional son ubicados en comunidades donde la necesidad de la enseñanza multigrado es un hecho.

Los planes de estudio (PE) hablan de una formación docente que no incluye el acercamiento a las escuelas multigrado. Desde nuestra perspectiva como docentes en formación y como observadores de la misma hemos acudido a zonas rurales lo cual no nos da miedo trabajar o estar atendiendo a un grupo multigrado (recién conoceremos y trabajaremos en dicha conferencia de organización con la fase cuarta y quinta correspondiente al cuarto, quinto y sexto grado). Hemos escuchado que la escuela multigrado a muchos les causa pavor, por el transporte, por los grados, por las necesidades educativas que se vivirán dentro de la escuela primaria. Pero realmente el calor que se brinda en la comunidad es tan cálido, tan armonioso, tan alegre, y tan respetable, todos conforman un buen equipo siempre y cuando se tome en cuenta a todos como el papel fundamental que cuenta cada uno de los sujetos de la educación.

De igual manera, de acuerdo a Garfias-Olán y Rubio-González (2021), iremos con la plena disposición de poner en marcha nuestra segunda competencia, como normalistas, en donde menciona que debemos de intervenir de manera colaborativa con toda la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en las tomas de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas, esto con la finalidad de que como futuros docentes nos relacionemos más con lo que realmente es estar dentro de la práctica docente y frente a grupo.

Ahora bien, siguiendo a la SEP (s. f.):

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) parte de la cotidianidad que se vive en el país y defiende una educación integral, en claro compromiso con las distintas comunidades. Implica un modelo de educación alternativo propio, desde y para México. Inspirada en la pedagogía crítica, las epistemologías del sur y la educación popular, de pensadores, pedagogos y soñadores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Adriana Puiggrós y Estela Quintar, gestadas desde y para América Latina.

En el PE se especifican los contenidos como objeto de estudio y reflexión para el desarrollo de los aprendizajes; es decir, los contenidos se refieren a los ejes temáticos propios de cada campo formativo y, bajo esta lógica, su relación con el trabajo por proyectos permite la organización y planificación de la enseñanza aprendizaje, lo que otorga sentido y coherencia a partir de las necesidades de los estudiantes.

La NEM se trabaja por proyectos ya que, son una modalidad de trabajo didáctico que reconoce la pertinencia de la organización comunitaria dentro y fuera de la escuela para lograr la formación integral de los estudiantes. Los Proyectos permiten “contextualizar” los contenidos, ya que pueden organizar la base del trabajo a partir de la realidad, debido a que son entendidos como un conjunto de actividades didácticas que vinculan ciertos contenidos con la comunidad, según los intereses y las necesidades de los estudiantes para el logro de objetivos comunes y en beneficio de la vida en comunidad.

Por su parte, SEP (2023) menciona que:

Los proyectos presentes en los libros de texto gratuito (LTG) no son productos con contenidos acabados, se convierten en detonadores para fomentar el encuentro con la realidad. En este tenor, cada uno de los proyectos integradores son el punto de partida para el intercambio de saberes y el encuentro con el otro, para

el fomento de las competencias. Los LTG podrán ser utilizados por el magisterio desde la libertad de crear experiencias pedagógicas que se sitúan en sus contextos.

El nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (PyPEpEPPS) tiene cuatro campos formativos (Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, De lo Humano a lo Comunitario y Ética, Naturaleza y Sociedad) que se refieren a aquellas áreas de conocimiento que integran diversos conocimientos. Es decir, cada campo tiene su propósito el ¿por qué? y ¿para qué?, de esta manera los docentes se enfocan en lo que él alumno necesita aprender o reforzar para mejorar su aprendizaje y habilidades a desarrollar teniendo con mucha claridad lo que se quiere llegar a lograr. Así mismo cuenta siete ejes articuladores (Inclusión, Pensamiento Crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida Saludable, Apropiación de las culturas y la escritura y Artes y experiencias estéticas) que ayudan a evitar las desigualdades y exclusiones que se desarrollan por el tipo de clase social, género, condición física, grupo técnico, color de piel, etc.

Hay tres libros de proyectos integradores (que contemplan los escenarios aula, escolar y comunitario) contienen lo inherente a cada Campo formativo son los libros protagonistas ya que de ahí se desprenden los proyectos a trabajar. Aún existen más libros (Nuestros Saberes, Múltiples Lenguajes, Múltiples Lenguajes Trazos y Palabra, Un Libro sin Recetas, Cartografía de México y Nuestros Saberes Grandeza y Diversidad). Así como también tenemos cuatro metodologías una para cada campo con el que se tiene mayor vinculación Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABC), Aprendizaje basado en Indagación (STEAM), Aprendizaje servicio (AS). Primeramente, se debe de identificar el campo formativo con el que se va a trabajar para escoger la metodología que se va a seguir para planear el proyecto.

Nuestra experiencia docente en Noria de San Pedro, Cedral, San Luis Potosí

Hablemos del primer proceso, nosotras anhelábamos obtener la escuela primaria “Emiliano Zapata” de Noria de San Pedro lo cual fue un proceso de gestión al cual tuvimos que conformarnos, ya que en nuestra escuela formadora el Centro Regional de Educación Profra. Amina Madera Lauterio nos sortean las escuelas de práctica, y dentro de nuestro sorteo del salón de quinto semestre sección “B” se encontraba la escuela actual de prácticas.

Queríamos que nos tocará justamente allí porque una de nosotras pertenece a ese lugar entonces era algo que quería lograr dentro de la formación docente, al momento de elegir el papelito sentimos muchos nervios, teníamos muchas emociones encontradas en consecuencia las dos somos muy sentimentales y fácilmente nos contagiamos las emociones una a la otra, al momento de descubrir la escuela nos emocionamos mucho porque nos dimos cuenta que justamente era la escuela que deseábamos, nos emocionamos y casi llorábamos, no solo a nosotras nos tocó la suerte de obtener una comunidad cómoda, y visto que varios compañeros también obtuvieron la escuela de su lugar de origen.

La comunidad

Ahora sí, el primer día comenzó un 18 de septiembre del 2023, una nueva experiencia por vivir así como también manera de transformarnos en cuanto a la forma de pensar y ser cada una, por consiguiente iniciamos la primer jornada de observación como amigas en la comunidad de Noria de San Pedro, perteneciente al municipio de Cedral, San Luis Potosí, distanciado aproximadamente 16 kilómetros de la cabecera municipal, para poder llegar allí contamos con distintas maneras de ingresar desde caminando haciendo dos horas y 50 minutos, hasta en auto con un promedio de tiempo en 20 minutos. Nosotros pudimos acceder a ella a través de un auto, viajamos con una maestra de Norias y de regreso con el director de la escuela.

Es una comunidad muy pequeña en donde aproximadamente solo son 30 familias completas conformadas por hijos, padres, abuelos, tíos, primos, etc., dentro de la comunidad podemos encontrar un centro religioso (iglesia) en la cual festejamos al santo patrón llamado “San Pedro Apóstol”, la infraestructura de un centro de salud que por motivos de economía no funciona, también hay de cuatro a cinco tiendas de abarrotes, un salón ejidal, y hace más de 8 años llegó una empresa llamada “Huevos San Juan”, en la cual trabaja la mayoría de las personas de la misma comunidad, en ella se trabaja con la gallina, el huevo, y próximamente con nuevas novedades de carne animal como por ejemplo el cerdo.

Algo muy particular de la comunidad son las tierras de sembradío, en las cuales muchas son trabajadas solo por satisfacción personal del dueño, en cuanto a lo educativo contamos con dos centros de atención a la educación, el primero de ellos es el Jardín de niños “Manuel Acuña”, una escuela primaria bidocente llamada “Emiliano Zapata”.

Escuela

La escuela primaria “Emiliano Zapata” pertenece al sector 10 y zona 120, con un total de 44 niños y niñas, de los cuales la mayoría son originarios de San Isidro, Cedral, La luz, Vanegas, Gallos blancos, y luego por falta de niños la escuela ha optado a brindar sus servicios a más niños de diferentes lugares y no únicamente de la comunidad, haciendo énfasis al deber de toda escuela tal y como lo marca el artículo 3° de la constitución mexicana “todo individuo tiene derecho a recibir educación”.

La escuela primaria tiene 53.40 metros hacia el norte, 53.70 metros hacia el sur, 53.10 metros hacia el este y 38.50 metros hacia la dirección del este y cuenta con dos aulas una para primero, segundo y tercer grado y la otra para cuarto, quinto y sexto grado, una dirección a cargo del 1DH¹ quien él mismo atiende a los niños de cuarto, quinto y sexto grado. La escuela pertenece al programa Arraigo (E3) por lo que es de tiempo completo, la cual tiene un comedor, una cocina, dos lavabos, cuatro baños, una bodega y un techado que cubre el patio cívico, la escuela realmente tiene muchos servicios cómodos como, por ejemplo, agua, luz, internet, computadoras, pantallas, bocinas, sillas, mesas, escritorios, y de más. Platicando con el 1DH nos informó que lamentablemente no se les da de comer a los niños por falta de recursos, en tiempo anterior sí se les brindaba la comida a los alumnos a pesar de que es escuela de tiempo completo, su hora de salida varía entre las dos de la tarde y tres de la tarde.

Algo relevante que observamos dentro de nuestra visita es que todos los niños cuentan con su paquete de libros del nuevo PyPEpEPPS, pero durante los días de observación solo trabajaron con la guía de trabajo que otorgo el gobernador Ricardo Gallardo Cardona. Dentro de lo que caracteriza a la institución son dos aspectos muy importantes la misión: desarrollar en los alumnos capacidades, habilidades, actitudes y valores para una formación integral. La visión es: ser una institución donde se imparta una educación inclusiva de calidad, logrando una formación integral como seres humanos.

Aula

En el aula de cuarto, quinto y sexto grado existe una gran diversidad de niños, y asisten de Gallos Blancos, San Isidro, Cedral y de Noria de San Pedro todos

¹ Para proteger la identidad de las y los alumnos como también de docentes mencionados se utilizaron códigos de identificación. El número corresponde a la entrevista de donde se obtuvo el comentario o respuesta; la A significa “alumno”, D “docente”, la M “mujer”, la H “hombre” y 1,2,3,4,5 y 6 es el “grado donde se ubica el alumno u alumna”.

con diferentes maneras de pensar. Hay un total de 12 alumnos, ocho son niños y cuatro niñas. Son seis alumnos de cuarto grado, quinto grado y tres de sexto grado. El espacio es amplio, hay un pizarrón, un escritorio, un gabinete, un librero, computadora de mesa e impresora, en la parte de arriba del pizarrón esta una pantalla que se conecta al internet y ahí los niños pueden poner música de su agrado, hay cortinas en todas las ventanas, no hay ventilador y sobre todo lo más importante hay mobiliario para todos (mesa y silla). Realmente no hay material pegado en las paredes.

Alumnos o casos de alumnos

El diagnóstico de aprendizaje de los alumnos por ser inicio del ciclo escolar regularmente son bajos, al ingresar la mayoría de los estudiantes tienen un promedio mínimo de 6. Por ejemplo, 10AH6 es originario de Gallos Blancos por situaciones personales se cambió a vivir a Noria de San Pedro donde ahí mismo lo impulsaron a seguir estudiando hoy se encuentra cursando sexto grado, pero aun así constantemente falta a la escuela, aún no sabe leer bien, requiere de ayuda para realizar trabajos donde implica la lectura, de acuerdo a lo que nos comentó el 1DH es que el alumno 10AH6 está en el nivel silábico.

8AH5 es de Cedral, se incorporó el segundo día de nuestra jornada de observación, después de la pandemia él no asistía a ninguna escuela por lo que tiene rezago académico. 12AM6 vive en Cedral, anteriormente ella y su hermano 3AH4 estaban en el colegio “presidentes de México” pero se cambiaron a estudiar a la escuela “Emiliano Zapata” 12AM6 presenta un grado avanzado, termina muy rápido las actividades por lo tanto requieren que se le asignen más actividades acordes a su nivel intelectual. El resto de los demás estudiantes se encuentran en un nivel moderado de aprendizaje. Cabe señalar que son de estilo de aprendizaje visual y les gusta más leer que escuchar indicaciones de las actividades.

Práctica profesional (intervención)

Comenzaremos hablando desde nuestra experiencia de la jornada de observación en donde nos percatamos que el docente trabaja con actividades diferenciadas, pero con nivel dificultad dependiendo del grado, se enfocó en trabajar la guía de trabajo que les fue donada por el Gobernador del Estado, porque él nos comenta que en el Consejo Técnico las primeras semanas se acordó diagnosticar a los alumnos y trabajar de manera que se pudieran acomodar en desarrollar su práctica docente, también menciona que aún no encuentran muy bien la manera

de planear con el Plan de Estudios 2022 pero que él tiene planeado organizar un proyecto por semana, así como también planear por campos formativos.

Y justo así fue, nuestras intervenciones en la primer practica educativa fueron mediante la implantación de la NEM, el docente nos asignó un proyecto por semana los cuales desarrollamos de manera colectiva nosotras dos, la primera semana una de nosotras planeo cuarto y otra quinto y sexto; como consiguiente la consecutiva semana fue viceversa.

Fue complicado el primer momento, ya que al ingresar al salón sentíamos muchos nervios del saber cómo nos iría en nuestro primer día siendo maestras frente a grupo multigrado, tuvimos la gran fortuna que el docente titular 1DH nos recibió con mucha amabilidad y nos presentó como “maestras” y nosotros nos presentamos con los niños de la misma manera, al momento de comenzar con la clase nos sentimos estresadas y desesperadas porque las dos hablamos en el mismo momento por tanto habíamos tenido un acuerdo el cual era atender cada una la fase que había planeado, por lo cual claramente no nos funcionó. Además, el miedo de estar practicando en una escuela multigrado nos abrumaba más, escuchábamos conversaciones que era muy difícil impartir clases a varios grados a la vez.

Cabe destacar que nuestro propósito que teníamos fijado para la primera práctica como normalistas fue desarrollar y terminar la práctica con éxito y con una gran satisfacción de poder transmitir los conocimientos adecuados a los alumnos. Y como bien saben hemos escuchado que estar frente a un grupo multigrado es de lo más pesado que puede haber en un centro educativo. Solo escuchábamos malas críticas sobre la práctica, se quejan de las adecuaciones curriculares, de ir y venir a una comunidad retirada, no retirada, con agua, sin agua, con hospedaje, o con y sin transporte, entre diferentes factores que favorecen y desfavorecen la estancia a una escuela primaria. Y fue por ello, que nosotras decidimos cambiarle esa mala definición que varios maestros tienen de estas escuelas y poder demostrar que no todas son iguales.

¿Cómo se organizó el proceso? ¿Qué se espera?

Para realizar la planeación tuvimos que revisar el PyPEEPPS de la NEM, nuestra direccionalidad fueron los proyectos que se nos proporcionaron para trabajar en dos semanas, identificamos la metodología con la que trabajaríamos e hicimos la vinculación de contenidos a través de materiales electrónicos que nos compartieron maestros de la institución esto hizo que disminuyera la complejidad de

entender el formato para planear, ya que era la primera vez que planeábamos por proyectos y con un nuevo formato.

Un apoyo muy importante fueron los libros de texto, *Proyectos del Aula* y *Proyectos Escolares*, en ellos venían las actividades y los pasos de la metodología que debíamos de seguir fue así como iniciamos el proceso de planeación. Al momento de estar planeando nos encontrábamos que las actividades que se señalaban en el libro estaban muy cortas para los alumnos, así que incluimos más actividades extraídas de páginas de apoyo en internet. Finalmente terminamos el proceso de planeación y autorización exitosamente. Y lo que esperábamos era que nos fuera muy bien al poner en marcha nuestras actividades que propusimos teniendo en claro que una planeación es flexible y se ajusta a todo momento, esperábamos que los alumnos aprendieran, comprendieran y disfrutarán de cada una de ellas.

La primera semana todo marchó muy bien, observábamos a los niños muy interesados al trabajar las actividades que diseñamos, les gustaban e interesaban y eso nos alegraba porque sabíamos que había valido el esfuerzo de nosotras, en la segunda semana se modificaron actividades por el tiempo, debido a cambio de actividad dentro del salón por el maestro titular, a pesar de ello se buscaron actividades como hojas de trabajo o recursos manipulativos en internet para no perder el propósito del proyecto.

También elaboramos una lista de cotejo que consistía que los alumnos que realizaban todas las actividades propuestas durante toda la clase, al final de la jornada se ganaban un dulce y al llegar el viernes se les daban los dulces que habían recolectado durante toda la semana, observamos que les motivaba trabajar y nos funcionó esta estrategia. Para rescatar los conocimientos previos y lo que aprendieron los niños utilizamos la ruleta, la tómbola y herramientas digitales como Kahoot que es una aplicación digital que permite realizar cuestionarios que se contestan en cuestión de segundos, lo cual ayuda al alumno a hacer una autoevaluación que los ayudará posiblemente a mejorar su aprendizaje.

Así mismo a todos los alumnos se les atendió de manera general y personalizada cuando no lograban entender algún contenido o actividad, con ello obtuvimos resultados favorables. El último día de nuestra primera jornada de prácticas él 1DH llegó al salón con un pastel y algunos refrescos, nosotras nos preguntábamos (asombradas y emocionadas) “¿quién cumple años?”.

Después de unos momentos el 1DH colocó una mesa en el centro del salón y comenzó diciendo “bueno maestras, este es un pequeño detalle para ustedes de parte de los niños y por supuesto que mío, esperamos y les guste” él pidió que los niños nos dieran las gracias por haber estado trabajando con ellos, cada frase que decían los niños era conmovedora y más para nosotras que tenemos una similitud

“la vocación por ser maestra” una de nosotras lloró de felicidad porque no pudo contener los sentimientos más bonitos que sintió, uno de los alumnos nos dijo “hasta pronto maestras, las esperamos”. Esto fue sin duda una experiencia muy bonita y agradable, que terminó con una canción en karaoke cantada por el 1DH la cual tenía el siguiente nombre “pajarillo” del autor José María Napoleón. Estamos emocionadas de próximamente poder regresar a practicar con nuestros niños que siempre nos desearon lo mejor y que ya tienen un lugar en nuestro corazón.

Modalidad

La modalidad que trabajamos fue por proyectos “La familia” y “Los Conflictos” uno para cada semana. La actividad inicial fue para todo el grupo, actividades diferenciadas para cada grado dependiendo el nivel de dificultad y de acuerdo a lo que marcaba el libro que se debía abordar y la puesta en común igual para todo el grupo con la intención que los alumnos compartieran sus aprendizajes y trabajos realizados durante el día con sus demás compañeros.

Recursos

En la planeación elaborada trabajamos con videos mostrándoselos a los niños mediante la computadora y un proyector, utilizamos también navegadores, una ruleta electrónica, un juego de Kahoot, música, láminas de información, marcadores, pizarrón, material para elaboración de trabajos finales, libros de texto, cuadernos de los alumnos, recortables y hojas de trabajo. Los videos los utilizamos para reforzar el tema que estábamos trabajando, la ruleta para decidir que alumno participaba y el juego de Kahoot para preguntas y conocer que tanto habían aprendido del tema antes visto. Y lo restante es solo material o recurso de apoyo que se utiliza si o si para dar clases, por ejemplo, el pizarrón, la bocina, marcadores, etc.

La intervención de estas herramientas tecnológicas fue de gran ayuda, además a los niños les gusto, ya que son de estilo de aprendizaje visual y se entretuvieron demasiado aprendiendo nuevas cosas, por ejemplo, usar la ruleta digital hasta al maestro titular le gustó y nos pido que le explicáramos cómo funcionaba para él implementarla más adelante, en si fue un resultado exitoso. Considero que al implementar juegos, dinámicas y recursos a los alumnos les llamará la atención y por lo tanto no les parecerán aburridas nuestras clases y sobre todo trabajar continuamente con las actividades será muy satisfactorio para ellos.

Evaluación

De acuerdo a nuestra maestra asignada desde el área de prácticas nosotras como alumnas practicantes nos pusimos en contacto con ella para aclarar ciertas dudas, y entre ellas estaba la utilización de instrumentos lo cual nos mencionó que podríamos trabajar con un solo instrumento para cada proyecto, entonces nosotros realizamos dos listas de cotejo, la cual consistía de indicadores por cumplir según los trabajos de los alumnos, y su procesamiento se realizaba día a día. Algo que nos favoreció al utilizar este tipo de evaluación fue saber y tener control de quien, si trabaja y quien no, sobre todo descubrí quienes de mis alumnos solo trabajan por cumplir y no por aprender, por lo tanto, mantuve mi atención hacia esos alumnos para poder estar cerca de ellos y motivarlos para trabajar con nosotras.

Relación alumno-alumno

A grandes rasgos la relación de alumno con alumno resulto ser amena, durante nuestra jornada de práctica nos pudimos percatar que existe buena convivencia, incluso en la hora del receso almuerzan juntos, realizan juegos, uno de ellos es el futbol siempre cuidándose unos a otros. Cuando tiene problemas saben cómo solucionarlos principalmente pidiendo perdón al compañero que ofendieron, se apoyan entre ellos para la resolución de las actividades cuando no las logran comprender. Comunican lo que sienten sobre algo que les disgusta y lo más importante respetan sin juzgar las opiniones de sus demás compañeros. Solamente tenemos el caso de una alumna especial para elegir sus compañeros, prestar sus útiles, decir lo que les parece sin importar nada, así como para relacionarse con el grupo. Pero a lo comentado, tiene poco de llegar a esa escuela y necesita tiempo para poder acoplarse al buen ambiente que se vive dentro y fuera del aula.

Maestro-alumno

El maestro es un guía para los alumnos, lo miran con mucho respeto y están admirados de tantos aprendizajes que han obtenido al tenerlo como su maestro y ellos ser sus alumnos. Desarrolla un ambiente de aprendizaje satisfactorio para que los alumnos se expresen y desenvuelvan sin temor a nada, procura que se sientan cómodos y propicia el trabajo en equipo para que aprendan a hacer colaborativos. Existe una agradable comunicación y confianza que siempre comunican cuando hay un inconveniente. El docente muestra mucho entusiasmo en su clase, sabe comunicarse correctamente y desarrolla la capacidad de sentir empatía por sus

niños. Así mismo se interesa por guiar a sus alumnos en su proceso de aprendizaje, y se dedica a conocerlos, escucharlos, entiende cómo se sienten, y de esta manera interpreta sus actitudes y cambios de ánimo que tienen en clases.

El docente viaja todos los días a la escuela acompañado de cuatro de sus alumnos, ya que él es quien los traslada de la casa a la escuela y viceversa. Realiza todo esto con la finalidad de lograr que sus alumnos se sientan y le tengan confianza para platicarle lo que les sucede y el poder ayudarlos en la toma de decisiones correctas para su vida. Es por ello, que aquí donde radica la importancia de la relación docente-alumno.

Relación escuela-comunidad

La comunidad en general es muy amigable, y participativa, así como también los padres de familia se involucran en la educación de sus hijos. Dentro de nuestras primeras semanas de estancia en la primaria vimos como las madres de familia tenían buena comunicación con los docentes, y en el caso del 2DH las madres de familia ingresaban hasta el salón para ir por sus hijos de hecho hubo una ocasión en donde el 2DH realizó una junta con madres y padres de familia que constaba como primera parte observar una clase del maestro y posterior hacer una plenaria de observaciones tanto para sus hijos como para el maestro.

En nuestra planeación teníamos preparada una actividad de exposición para los padres y madres de familia, pero por cuestiones de tiempo no se logró realizar dichas actividades, pero revisando los nuevos contenidos otorgados nos damos cuenta que la participación de la comunidad en esta nueva experiencia será fundamental para el desarrollo de nuestros futuros proyectos con los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado.

Acciones para mi segundo periodo de práctica profesional docente

Conocer de una mejor manera los campos formativos para poder saber en qué consisten y cómo trabajarlos. Aprender cada metodología y la manera de trabajarlas en una planeación, para no perder el objetivo que se tiene, así como llevar a cabo cada paso que contiene para llegar al producto final. Buscar más actividades que a los niños les interesen por hacer aun así las actividades que llevamos si les gustaron, pero tenemos planeado realizar actividades más llamativas para cada uno de ellos y puedan ver la escuela como un lugar donde se sientan felices realizando lo que les guste. Prever materiales que nos puedan ayudar a resolver

algún imprevisto, aprendimos que cualquier día puede pasar un imprevisto y no se puede llevar a cabo las actividades que previamente diseñamos por lo que es muy importante siempre tener actividades rápidas para poder aplicarlas con los niños y no perdernos por completo del tema.

Conocer que es lo que puede servir y lo que no, realizar una introspección a nosotras mismas y decidir de acuerdo al estilo de aprendizaje de nuestros niños lo que es funcional. Incluir más material didáctico y lúdico, como sabemos el material es muy llamativo para los alumnos, siempre se interesan o les da curiosidad por trabajar cuando observan que el material se puede tocar, por lo que buscaremos material lúdico que se pueda acoplar a los próximos proyectos que se nos asignen. Tener más control, o bien organizar de manera diferente el instrumento de evaluación, tener más seguridad al llamarle la atención a los alumnos para tener un buen control de grupo. Y por último involucrar en posteriores prácticas a los padres de familia, lo nuevo de la NEM plantea que los padres de familia son un aspecto importante en la formación de sus hijos para lo cual diseñaremos actividades en donde participen activamente.

REFERENCIAS

- Garfias Hernández, D. (2019). La educación multigrado en México. En S. Schmelkes y G. Aguila (Coords.), *La educación multigrado en México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/04-Contando.pdf>
- Garfias Olán, L. y Rubio-González, U. (2021). Formación del docente multigrado desde los planes de estudio de educación normal. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 4(7), 90-98. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/93>
- Ordaz Díaz, J. L. (2009). *México: impacto de la educación en la pobreza rural*. ONU, CEPAL. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/4883/S2009326_es.pdf
- SEP. (s. f.). *La Nueva Escuela Mexicana, Plan, Programas y Libros* [Diapositiva PowerPoint]. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/16080-2023-MONTERREY-NEM_Plan_libros-y-Programas-1035hrs.pdf

SEP. (2023). *Plan de Estudio Para La Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

NUESTRA EXPERIENCIA DOCENTE EN ESCUELA MULTIGRADO. DESAFIANDO BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE

Marisol del Rocío Camarillo Paz

ORCID: 0009-0006-0656-1564

Yaretsi Elizabeth Primero Belmontes

ORCID: 0009-0008-9733-7502

COMUNIDAD

Los pasados días, del 18 al 20 de septiembre de 2023, la bina conformada por Marisol del Rocío Camarillo Paz y Yaretsi Elizabeth Primero Belmontes, debido a las jornadas de observaciones por parte del Centro Regional de Educación profesora Amina Madera Lauterio, fuimos ubicadas en la comunidad de San Juan de Vanegas, situada en el Municipio de Vanegas, San Luis Potosí. De acuerdo a datos de Pueblos de América (s. f.), en este pueblo:

Hay 290 habitantes. Dentro de todos los pueblos del municipio, ocupa el número 9 en cuanto a número de habitantes. San Juan de Vanegas está a 1,826 metros de altitud... está situado a 10.3 kilómetros de Vanegas, que es la localidad más poblada del municipio, en dirección Noreste.

Hay un número moderado de turistas en temporada vacacional, ya que dentro de él hay un balneario público, el cuál es una fuente de ingresos para algunas de las familias de la comunidad que se dedican a la venta de alimentos o son beneficiados

Correos electrónicos: rocicamarillo726@gmail.com,
ehprimero1603@gmail.com

Institución: Centro Regional de Educación Normal
"Profra. Amina Madera Lauterio"

con el agua de dicho balneario, pues esta agua brota de un manantial ubicado dentro de las instalaciones.

Escuela

Fuimos ubicadas en la escuela “20 De noviembre”, la cual es del sector público, de nivel educativo Primaria y de turno matutino, con el domicilio Calle Domicilio Conocido s/n, Colonia Centro, San Juan de Vanegas, Vanegas, San Luis Potosí, C.P.: 78500, a un costado del Jardín De niños.

Esta escuela, hasta el año 2022 era de Organización Unitaria, es decir, que el director era a la vez el maestro de primero a sexto grado de primaria. Este ciclo escolar 2023-2024 la escuela se volvió bidocente, el director de esta primaria asignó los grupos de esta manera la maestra Stephanie tiene primero y segundo grado. Y el director tiene tercero, cuarto, quinto y sexto grado. Hay un total aproximado de 43 alumnos por toda la escuela.

La primaria cuenta con las condiciones suficientes para recibir el total de alumnos que tienen ya que hay dos aulas en las cuales están muy bien distribuidas. Tiene una cancha techada con sus porterías para jugar fútbol, y canastas para básquetbol. Tiene un área muy grande para que los niños puedan jugar sin problema. Hay muy pocas áreas verdes.

La limpieza y la seguridad de la escuela está a cargo de las madres y padres de familia de los alumnos. Ya que en los tres días que asistimos nos pudimos dar cuenta que quienes abren la escuela son las madres de familia; y quienes se quedan al final del día para hacer el aseo y cerrar la escuela son ellas mismas.

Dentro de la escuela hay unas señoras que venden solamente dulces a la hora de recreo, ya que la escuela todo el día está abierta y tiene libre acceso para que las madres de familia puedan entrar en el horario establecido y llevarles el lonche a sus hijos, de igual manera, está abierta para los alumnos de secundaria, la cual está cerca de la institución.

Aula

El aula en donde están ubicados los alumnos de primero y segundo grado. Es respectivamente adecuada para ellos, ya que el tamaño es considerable, cuenta con los recursos necesarios, como lo son las bancas, el escritorio, luz, e incluso tiene dos pizarrones, un garrafón de agua, casilleros para cada alumno y estantes.

El primer día que llegamos nos pudimos dar cuenta que el salón estaba completamente limpio, es decir, que en las paredes no había láminas como apoyo. El

segundo y tercer día, le ayudamos a la maestra a decorar con el abecedario, los días de la semana, los meses, números, figuras geométricas y demás para que fuera más didáctico el salón ya que los alumnos están empezando a alfabetizarse.

Dentro del aula, la maestra divide a los alumnos, es decir, que de un lado están los de primer grado y en otro lado están los de segundo. La banca de cada uno de los alumnos está decorada a su gusto y tiene su nombre para que la puedan identificar e ir escribiendo y reconociendo su nombre. El espacio del salón es adecuado para los alumnos, se puede pasar entre filas para revisar trabajos u observar cómo van trabajando.

Alumnos o casos de alumnos

Dentro del salón encontramos un total de 23 alumnos, en donde 11 son de segundo grado y 12 son de primer grado. Nos pudimos dar cuenta que los 23 alumnos van a la par, es decir, que llevan el mismo nivel de conocimiento a pesar de ser de diferente grado, ya que de 23 solamente tres alumnos saben escribir correctamente su nombre, leer un poco y escribir oraciones cortas. Los demás están en un nivel de alfabetización muy bajo.

Debido a esto la maestra nos comentó que ella no va a trabajar con los libros de texto, sino que solo va a utilizar actividades didácticas, con el fin de que los alumnos puedan trabajar a la par e ir avanzando. En cuanto a las matemáticas, es un poco peculiar el caso, ya que en este tema los alumnos sí pueden manejar operaciones pequeñas como lo son las sumas y las restas, pero con un máximo de dos cifras.

El estilo de aprendizaje que predomina es el kinestésico, ya que la mayoría de los alumnos necesitan estar en constante movimiento, debido a esto, la maestra les pone actividades físicas como cantos y bailes para que los niños puedan moverse y se pueda trabajar con ellos.

En lo particular nos podemos dar cuenta que hay un caso en especial, en el cual la maestra nos pidió que lo tratáramos con paciencia. Ya que este niño es de primer grado y suele hacer muchos berrinches por cualquier cosa, ya que, si no hacen o no dicen lo que él quiere, se enoja y en ocasiones llora. También molesta a sus compañeros que están trabajando, con el fin de distraerlos y querer jugar con ellos, pero no mide sus acciones y a veces terminan en pleitos. E incluso la maestra nos comentó que quería canalizarlo para ver si tenía algún problema y darle una mejor atención. Ya que, no era normal que un niño tan pequeño se comportara así, puesto que desde el preescolar tiene un expediente que es alarmante.

Al igual hay otro alumno que es de segundo grado, nos llamó la atención. Ya que este niño al principio era muy tímido y callado con nosotras, pero después con los días fue tomando confianza y nos quería estar abrazando muy seguido, lo cual nosotros no permitimos que fuera así, para que esta situación no se prestara a malas interpretaciones, apartándose de la manera más amable posible, porque la maestra nos comentó que la tutora, (su tía abuela) de este alumno es un poco conflictiva; y este tipo de situación se podría malinterpretar y ocasionarnos problemas.

A la maestra le dieron un expediente clínico del 2016, en donde el diagnóstico dice que es un paciente con síndrome de Marfan, con afectación cardíaca, persona con precaución a golpes fuertes, caídas o emociones que alteren su corazón. Además de esto, la madre del alumno comentó que el niño nació prematuro ya que le había dado preclamsia durante el embarazo, y a causa de esto el niño había nacido con hidrocefalia, a consecuencia de esto tiene un retraso mental, razón por la cual existen sus conductas. El síndrome de Marfan como secuelas al alumno le he ido dañando la visa, pues nos dimos cuenta durante las jornadas de practica que se le dificultaba observar de lejos, así como su complexión delgada y alto. Pero al no tener un diagnóstico actual, la maestra no puede canalizarlo para darle una atención especializada.

Pero lo que más nos llamó la atención es que sus demás compañeros no lo quieren juntar. Porque nos dimos cuenta en la hora de recreo, cuando todos los alumnos de primero a sexto estaban jugando al calabaceado y tenían que agarrarse de las manos y a él no lo querían agarrar. Este alumno, no sabemos si por la emoción del juego o por coraje golpeaba a sus compañeras y compañeros. Y después, ellos se molestaban y le regresaban el golpe y era cuando este alumno iba y se quejaba con nosotros o con la maestra titular, sin mencionar que él había agredido primero.

La práctica docente

Nuestra práctica docente en la escuela primaria ya menciona, comenzó conociendo a los alumnos que estudian en esta primaria, la escuela se divide en dos salones uno para los de primero y segundo, el otro salón para los de tercero, cuarto, quinto y sexto, sólo hay dos maestros a cargo de los alumnos, de los cuales uno de ellos es docente y director comisionado. Al entrar al salón donde nos asignaron la maestra dio la indicación a los alumnos de presentarse con nosotras, hay un total de 23 alumnos.

Para observar la clase de la maestra, nosotras tomamos un lugar donde no interrumpimos o distrajeran a los alumnos, al paso del tiempo observamos cuales alumnos son los más desordenados, los que trabajan y los que no lo hacen. El salón es muy pequeño así que el ruido se escucha demasiado, la maestra divide al grupo en dos partes, de un lado sienta a los de primero y al otro a los de segundo, esto solo lo hace cuando son actividades diferentes para cada grado, cuando tratan un tema normal los alumnos están en filas atentos a las indicaciones.

Los alumnos trabajan de manera desordenada a excepción de algunos niños, pudimos ver que hay ciertos alumnos que molestan a sus compañeros mientras trabajan, dentro de la observación se aplicó un diagnóstico para el estilo de aprendizaje de los alumnos, dando un resultado de ser kinestésicos.

La maestra al utilizar dinámicas en la clase cuando ve que los alumnos están desordenados, les pone música o los saca a jugar, el miércoles estuvimos apoyando a los niños a trabajar y nos percatamos que aún no saben leer ni escribir, que los alumnos se encuentran en un nivel bajo de alfabetización. Para esto la maestra usa hojas de trabajo donde les enseña las vocales para que ellos se familiaricen.

Apoyamos a la maestra decorando el salón ya que no tenía ningún material para que los alumnos aprendieran las letras y números, mientras ayudamos a la maestra, ella nos platicaba cómo eran los alumnos, quienes tenían problemas en casa, los que eran desordenados, los que trabajaban, o los que no iban, esto nos ayudó a saber diferenciar la manera de tratar a cada alumno.

En el transcurso del día lloro un alumno, pues nos decía que las clases duraban mucho y que ya quería irse a su casa, esto porque aún no se adapta a los horarios de la primaria, el alumno nos preguntaba si ya casi nos íbamos a nuestras casas, a lo que teníamos que decirle que faltaba poco para que no llorara.

En el receso los alumnos siempre nos invitaban a jugar con ellos al calabaceado, a lo cual accedimos para convivir con ellos, lo bonito de esto es que todos jugaban con nosotros. El receso tenía una duración de aproximadamente 40 minutos, después de pasar ese tiempo el director nos pedía que les pusiéramos una actividad o algún juego, al terminar los teníamos que formar por grado y estatura e irlos pasando a los salones.

La primaria tenía una pequeña cooperativa la cual era atendida por una madre de familia, esta cooperativa solo tenía dulces. Las madres de familia iban a lonchar con los niños, llevaban morrales y trastes que contenían la comida. Nos parecía algo muy importante que sus mamás fueran a pasar tiempo con ellos al momento de lonchar.

Un momento muy chistoso fue que una alumna nos ofreció una liga para caballo, al momento de preguntarle para qué era, nos dijo que para que la usáramos,

ese día nosotras teníamos el pelo suelto. Fue algo chistoso que la niña se fijará y decidirá ayudarnos ofreciéndonos una liga.

Cuando era el momento de la salida a casa, los alumnos se alborotaban del saber que ya casi se iban, antes de salir, la maestra los formaba en dos filas, una de niños y otras de niñas, y así se iban hasta la entrada de la escuela, la maestra esperaba a que todos los alumnos se fueran, cuando ya se habían ido los alumnos, llegaba una mamá a realizar el aseo. Al regresar a nuestras casas, los maestros se ofrecían a traernos hasta Cedral y ya de aquí cada una partía a su destino.

Mi primer período de práctica profesional

Nuestra primera práctica docente en esta primaria comenzó el día 9 de octubre del 2023, teniendo como propósito general de la intervención docente es fortalecer las habilidades de los de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal “Profesora Amina Madera” para enseñar en entornos de grupos multigrado centrándose en facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a adquirir conocimientos, habilidades y competencias de manera efectiva. Esta intervención implica la planificación, implementación y evaluación de estrategias educativas por parte del docente.

Una intervención pedagógica en el ámbito multigrado, que se refiere a una situación en la que un docente trabaja con estudiantes de diferentes edades y niveles en la misma aula, debe estar diseñada de manera específica para abordar las necesidades y características particulares de este contexto educativo, ya que se espera que una intervención pedagógica sea efectiva en la mejora del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, atendiendo una serie de aspectos fundamentales con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

“Es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación.” (Tourrián López, 1997)

Objetivos específicos

- Diseñar dos jornadas de práctica en el Plan 2022 para intervenir considerando dos perspectivas, en primer lugar, atendiendo las orientaciones del titular, y segundo en innovar a partir del diagnóstico grupal multigrado.
- Desarrollar estrategias didácticas situadas para atender grupos multigrado y apoyen a su formación inicial.

Recursos

Los recursos que se utilizaron para llevar a cabo este proyecto de dos semanas de prácticas docentes y que se obtuvieron resultados factibles fueron monetarios y materiales. El capital que consideramos entre nosotras dos fue alrededor de \$1000 MXN, esto proporcionado por nosotras, cada una aportando \$500 MXN.

Este recurso económico fue usado para materiales como impresiones a color y B/N, frijol para contar, pelotas de plástico chicas, Resistol líquido, papel crepé, hojas de máquina, loterías, memorama, foami entre otros materiales didácticos. Esto fue un apoyo grato que nos fue de utilidad para que los alumnos llegaran al desarrollo de su aprendizaje.

Evaluación

Los instrumentos utilizados para evaluar son el de registro de observación y listas de cotejo, pues se evaluó por semana el avance de cada proyecto, teniendo un total de seis instrumentos evaluativos al finalizar las semanas de prácticas.

Estos instrumentos fueron realizados por nosotras según los aspectos que quisimos evaluar y que nos podía apoyar para el mejoramiento de nuestras siguientes prácticas.

Con ayuda de la observación durante la primera semana, pudimos evaluar nuestras clases y regresar la siguiente semana con mejores estrategias para el control del grupo y que las actividades salieran conforme a lo planeado u al objetivo que deseamos alcanzar.

Los trabajos de los alumnos se registraban diariamente en una lista para así ir calificando y observando que alumno ponía más empeño en sus trabajos. En base al trabajo hecho al día se colocaba un punto en la lista de registro, para el alumno que obtuviera la mayor puntuación recibiera un premio al finalizar las dos semanas.

Relaciones

Las relaciones en la escuela desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de los estudiantes y en la calidad de su experiencia educativa. Estas relaciones pueden involucrar a estudiantes, docentes, padres, personal administrativo y otros miembros de la comunidad escolar.

Maestro-alumno

La relación que existe dentro del aula es muy agradable, ya que los niños tienen la suficiente confianza para contarle las cosas que pasan dentro de su casa, los niños le tienen un cierto respeto a la maestra, y la maestra a ellos. La docente trata de utilizar estrategias con cada uno de los alumnos, ya que cada uno de ellos tiene ciertas situaciones que hace que perjudiquen su comportamiento y es por lo que la maestra le da un trato individualizado a cada uno.

Dentro de nuestras prácticas la relación con los niños fue agradable y se mantenía un respeto mutuo, en cuanto a la enseñanza de nuestra parte, apoyamos a los alumnos que se quedaban atrás, se les proporcionó el material para que trabajaran, como frijoles, sopas de letras, pelotas, rompecabezas de números etc.

La confianza entre alumno maestro se podía observar cuando los alumnos mostraban problemas y ellos tenían la confianza de contarnos y nosotros ayudar a resolver problemas que no los dejaran avanzar. Las actividades para los niños trataron de ser interesantes para obtener la mayor atención, en el tema de “Yoga y emociones” se desarrolló una actividad donde los alumnos junto con nosotros hicimos yoga recostados sobre el suelo con la posición de “el niño”.

Alumno-alumno

La relación que existe entre los alumnos es un poco confusa, ya que no todos los alumnos se llevan igual, es decir, las relaciones cambian dependiendo de los lazos que tengan los alumnos, ya que varios de ellos son familiares. Algunos otros se llevan un poco pesados, ya que suelen estirarse el cabello, golpearse, jalarse e incluso insultarse y utilizar apodosos hirientes. Sin embargo. Nos dimos cuenta de que durante las horas de recreo y en ciertos trabajos que tienen que realizar en equipo. Su relación es muy grata, ya que se apoyan para terminar la actividad rápido.

Entre los alumnos durante las dos semanas de prácticas se elaboró un proyecto que lleva por nombre “nombrario de grupo”, el cual contiene trabajos diferentes de cada alumno, donde va aprendiendo a escribir su nombre. La mayoría de los alumnos trabajaron todas las actividades que debía incluir, a excepción de una alumna que solo cumplió con tres trabajos de los aplicados.

Escuela-comunidad

La Comunidad responde muy bien a las necesidades de la escuela. Ya que la mayoría de las madres y padres de familia participan en las actividades que se organizan dentro de la escuela, esto lo pudimos observar el último día de prácticas, pues el director planeó una plática con una enfermera acerca de la alimentación,

a lo cual los padres accedieron, a la vez que se hizo un pequeño convivio en donde toda la comunidad estudiantil participó junto con los padres que acompañaban a sus hijos, de igual manera, la seguridad y limpieza está a cargo de la comunidad, lo que hace aún más su compromiso por mantener en buenas condiciones las instalaciones.

Durante ese periodo de prácticas se observó el patio de la escuela marcado por cuadros, creímos que era porque iban a construir, pero al preguntar a los maestros porque estaba de esa manera, el director nos mencionó que era para cuando las mamás de los alumnos van a barrer el patio, sepan qué espacio les toca, ya que han sucedido situaciones donde se hacen conflictos por el hecho de que no cumplen el limpiar su espacio.

ANÁLISIS

La educación socioemocional en las escuelas primarias, de acuerdo con en la NEM, se enfoca en el desarrollo de habilidades emocionales e interpersonales en los estudiantes. Su objetivo es ayudar a los niños a comprender y regular sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y desarrollar habilidades de resolución de conflictos.

Es por esta razón que nosotros decidimos enfocarnos más en la cuestión emocional. Ya que nos pudimos percatar que hay muchos problemas de comportamiento debido a actitudes que traen desde casa y que hace que perjudiquen su desarrollo académico, pues hay un gran nivel de analfabetismo que muchas de las actividades que se planean durante las jornadas de prácticas no se lleven a cabo, debido a la complejidad que el currículum marca. Debido a estas situaciones que se presentaban dentro del salón de clases, nosotras terminamos cansadas y estresadas, ya que era mucha la energía de los alumnos. Personalmente a ninguna de las dos nos había tocado estar en esta situación, ya que, en las prácticas anteriores en un contexto urbano en escuelas de Organización completa, es mucha la diferencia ya que son mínimos los problemas que uno escucha y ve por parte de los alumnos.

Con esta intervención pedagógica no pretendemos terminar con los problemas que viven los niños dentro de sus hogares, si no hacer un aula en donde los alumnos se sientan tranquilos y seguros para aprender cosas nuevas. Pues sabemos que el contexto en donde el alumnado se desenvuelve, que en este caso es la

comunidad de San Juan de Vanegas, es realmente complicado, pues es un lugar relativamente pequeño, en donde la mayoría de los habitantes son familiares, lo que provoca que muchos de los problemas sean vinculados, afectando a cierta cantidad de alumnos dentro del aula.

Sin embargo, llegamos a la conclusión de que estar frente a un grupo multigrado es una de las mejores experiencias, ya que, sin importar la distancia o el contexto de los alumnos, es un ambiente que nos ayuda mucho en cuanto a nuestra formación docente, pues nos prepara para enfrentar muchas situaciones que la mayoría de las veces desconocemos, y que desafortunadamente cuando ejercemos nos tocará experimentar.

REFERENCIAS

- PueblosAmerica.com (s. f.). *San Juan de Vanegas (San Luis Potosí)*. <https://mexico.pueblosamerica.com/i/san-juan-de-vanegas/>
- Touriñán López, J. M. (1997). La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de educación*, 314, 157-186.

UNA EXPERIENCIA FORMADORA EN UNA AVENTURA EN LA REALIDAD MULTIGRADO

Katia Itxel Gómez Reyes
ORCID: 0009-0004-7477-7493
Daniela Hernández Torres
ORCID: 0009-0008-5113-171X

INTRODUCCIÓN

Ser docente multigrado se percibe como una circunstancia repleta de desafíos y posibilidades para el maestro, quien tiene la responsabilidad de planificar e instaurar tácticas pedagógicas apropiadas para favorecer el desarrollo integral de sus estudiantes, pues implica atender a alumnos de diferentes grados y niveles de aprendizaje en un mismo grupo escolar.

En este contexto, la inspección y la experiencia práctica son recursos clave para reflexionar y entender la realidad pedagógica de los entornos multigrado con la aplicación de la reciente reforma educativa denominada “Nueva Escuela Mexica”. Por consiguiente, en este presente discutiremos los elementos contextuales que corresponden a nuestra jornada de observación y práctica como parte de nuestra preparación docente, donde el análisis nos brinda la oportunidad de reflexionar y aprender de nuestras experiencias.

Correos electrónicos: itxelgr05@gmail.com, hztsdaniela@gmail.com

Institución: Centro Regional de Educación Normal
“Profra. Amina Madera Lauterio”

Nuestra primera experiencia en Noria de la Cabra, municipio de Matehuala, San Luis Potosí

*Quien volviendo a hacer el camino viejo aprende el nuevo,
puede considerarse un maestro.*

Confucio

Nuestra experiencia comienza con un sorteo de escuelas, en el que la suerte te destina. Destino o casualidad, pero fue así como llegamos a Noria de la Cabra, comunidad perteneciente al municipio de Matehuala, San Luis Potosí. Ubicada a 10 kilómetros de la cabecera municipal. A esta comunidad, se puede acceder por diferentes medios de transporte. Tiene una población de 276 habitantes, 136 mujeres y 140 hombres. Según datos de INEGI del 2020, ocupa el número 17 por su cantidad de habitantes de los cuales solo el 1.81% no pertenece al estado. El poblado solo brinda educación preescolar, primaria y secundaria, motivo por el cual aquellos que desean continuar con sus estudios deben trasladarse a otro sitio. No existe un centro cultural, pero sí un salón comunal. Los servicios esenciales que ofrece el poblado incluyen agua corriente, electricidad e internet. Según datos del INEGI, la mayoría de las personas cuentan con seguro social, aunque se desconoce si existen servicios de salud en el municipio.

Guiadas por nuestra suerte decidimos embarcarnos en una nueva aventura. A las 7:00 a.m. del 18 de septiembre del año en curso, sin conocer nuestro lugar de destino, logramos llegar al poblado con la ayuda de nuestro Google maps. “Preguntando se llega a Roma”, y fue preguntando a los habitantes del poblado que encontramos al entrar, que logramos llegar a nuestra escuela multigrado de prácticas. La escuela primaria “Justo Sierra”, una institución bidocente que pertenece a la zona 021 y al sector VIII.

El centro educativo fue construido en 1975 y cuenta con dos accesos, cuatro aulas, cuatro baños, un teatro, cuatro comedores, jardineras y una cancha. La misión y visión del centro educativo es formar estudiantes autónomos y capaces. El centro educativo cuenta con agua corriente, electricidad y un programa de apoyo llamado “La escuela nuestra”. Los principales desafíos que enfrenta el centro educativo son la falta de dominio de lectura y escritura, la falta de comprensión lectora y el pensamiento matemático. El centro educativo no cuenta con programas o metodologías para la enseñanza del inglés.

Siendo las 7:20 a.m. llegamos al centro educativo y esperamos a que todos llegaran, pues de la emoción nos madrugamos. Nos presentamos con la directora y fue así como se nos asignó el espacio educativo donde estuvimos presentes, que

fue el aula de 1º, 2º y 3º grado, misma que cuenta con 16 mesas y sillas para los estudiantes, además del escritorio y silla de la maestra titular. En el aula cuentan con casilleros para los niños, en donde pueden guardar sus pertenencias y algunos libros que no van a necesitar. Al fondo del aula se encuentran dos muebles grandes, que sirven para guardar los materiales escolares, como cartulinas, pinturas, plastilinas, etc. que los niños utilizan para realizar actividades.

En las paredes del aula pudimos apreciar que cuentan con material visual de apoyo, como el abecedario, los números, unidades, decenas, etc. Y también algunas más de las actividades que realizan los niños en el aula. Cuentan con dos pizarrones, uno al fondo que solo utilizan para colgar los trabajos, ya que es de gis, y el otro que utilizan para las clases que es un pizarrón blanco. A lo largo de la semana los estudiantes trabajan de distintas maneras tanto colectivamente como individualmente. No pudimos apreciar que hubiese un espacio para la biblioteca de aula ni de rincones de trabajo.

En el transcurso de tres días de observación, percibimos un rezago educativo significativo en el aula, que según palabras de nuestra titular se debe a un cambio de maestro ocurrido hace dos años cuando la docente titular tuvo que trabajar como comisionada en la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado. Motivo por el cual los estudiantes de tercer grado presentan dificultades con la lectoescritura, que suele verse a un mayor en los alumnos de primero y segundo grado aún más. Por lo tanto, la docente está trabajando en paralelo con ejercicios que favorezcan estas dificultades, así como los números y algoritmos de operaciones convencionales.

A través de una entrevista con la maestra titular, pudimos identificar los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos. De un total de 16 alumnos, 8 son visuales, 2 auditivos y 7 kinestésicos.

Entre los intereses, motivaciones, gustos y expectativas que pudimos encontrar en los estudiantes, tenemos que a muchos de ellos les gustaría ser policías o pertenecer a un cargo público de seguridad. En el poblado predomina que una vez que los hombres crecen, se van a trabajar a los Estados Unidos, se dedican a ser lecheros o trabajar en fábricas de los alrededores, y las mujeres atienden sus hogares como amas de casa, o a tener tiendas propias. Por esa razón, son muy pocos los que presentan un interés por seguir estudiando más allá de la telesecundaria que se encuentra en la localidad.

La mayoría de la población es de religión católica, hay poca diversidad étnica o social. El poblado está amenazado por los grupos delictivos, pero tiene una buena estabilidad económica e igualmente apoyos del gobierno. En sus costumbres y tradiciones encontramos que festejan todas las festividades católicas.

Los estudiantes tienen buenas habilidades, así como actitudes positivas, pues, aunque existan cosas que se les dificulten presentan la intención de querer llevarlas a cabo. Además, cuentan con el apoyo de su maestra quien siempre les está recordando que son capaces de hacer lo que se propongan, mencionándoles que “nunca deben decir no puedo”.

Es importante mencionar que esta aventura en una escuela multigrado, para nosotras fue muy gratificante, puesto que la observación es una gran técnica de investigación que nos permite rescatar y diagnosticar distintos aspectos de vital importancia para poder considerarlos en nuestras jornadas como docentes en formación, ya que como dijo John Milton: “Conocer lo que tenemos delante de nosotros, en nuestra vida ordinaria, es la principal sabiduría”.

Nuestro primer periodo de práctica profesional docente

*Uno recuerda con aprecio a sus maestros brillantes,
pero con gratitud a aquellos que tocaron nuestros sentimientos.*

Gustav

“Siendo docente multigrado, es como se forja un gran docente” es una de las frases escuchadas en el trayecto como docentes en formación y es justo esa frase la que más resonó en nuestras mentes al realizar nuestra primera práctica como docentes multigrado.

En este apartado presentamos un análisis sobre nuestra práctica educativa, que es un estudio sobre la práctica docente que busca comprender y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje basándonos de técnicas como: la observación, la descripción, la interpretación y la evaluación de las acciones, las interacciones, las reflexiones y los resultados que se produjeron en nuestro contexto. Todo esto enfocado en nuestra práctica educativa en una escuela multigrado como docentes en formación.

Para hablar de nuestra primera jornada de prácticas como docentes en formación en una escuela multigrado cabe comentar que esta tuvo lugar del 9 al 20 de octubre de 2023. Comenzamos con el diseño de nuestra planificación, basándonos en los procesos de desarrollo y aprendizaje con relación a los contenidos curriculares que se nos proporcionaron. Nos informamos ampliamente sobre estos contenidos y seleccionamos aquellos que creímos que podríamos trabajar de la mejor manera con el grupo. Se nos asignaron dos campos formativos y alrededor de 10 proyectos para trabajar por semana, distribuidos en estas dos áreas.

Uno de los apoyos más grandes que tuvimos al momento de planear fue el contar las sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos (SEP, 2022), documento del cual nos apoyamos para elegir la mejor metodología que se adaptara a los momentos o fases de nuestros contenidos proporcionándonos una secuencia lógica de cómo abordar los proyectos.

Nuestra secuencia de actividades didácticas consistía en un inicio grupal, un desarrollo diferenciado y un cierre común. Sin embargo, al llevarlo a la práctica tuvimos problemas con los tiempos y el interés de los alumnos de tercer grado, que se aburrían con las actividades de los otros grados. Por eso, adaptamos las actividades y los momentos, saliéndonos un poco de la planeación, para que todos los alumnos cumplieran con la expectativa.

Una de nuestras principales fortalezas fue el uso efectivo de recursos tecnológicos, como vídeos y canciones educativas, que no solo reforzaron el contenido de los proyectos, sino que también fueron bien recibidos por los alumnos. Estos recursos, que queremos seguir utilizando, permitieron a los alumnos ver la tecnología como una herramienta educativa y no solo como una forma de entretenimiento.

Pues el uso de las tecnologías de la información al igual que de la comunicación en el aula fomenta el desarrollo de diversas habilidades en los alumnos. Estas incluyen la comunicación grupal, el debate basado en lo que han visto en los medios de comunicación, la participación activa en el espacio educativo. Además, les permite ampliar su creatividad e innovación, y los motiva desde un enfoque diferente hacia el aprendizaje.

Los materiales didácticos son elementos indispensables dentro de la práctica docente, ya que funcionan como una herramienta o bien como recursos facilitadores en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, estos nos permiten estimular la participación y el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas, afectivas y sociales de nuestras y nuestros estudiantes.

Con base en esto, cabe mencionar que los materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje los incorporamos en nuestra planeación de acuerdo con las necesidades de nuestros alumnos, además en la búsqueda del desarrollo de las diferentes habilidades, todo esto pensado en lo identificado durante nuestra jornada de observación.

Al llevar a la práctica nuestros materiales didácticos, nos dimos cuenta de que algunos se tomaban más tiempo del previsto, mientras que en otros su utilidad variaba, al igual que la actitud de los alumnos hacia ellos. Ante esto surgieron ciertos problemas como: no obtener los resultados esperados en los alumnos y exceder el tiempo estimado debido al ritmo de trabajo de los estudiantes. Y

fue frente a estos desafíos, como docentes comprometidos con el aprendizaje de nuestros alumnos, que adaptamos las actividades para reducir el tiempo modificando las planificaciones diarias, buscando la comprensión de los alumnos y la cobertura de todos los contenidos en los productos.

Como parte de nuestra formación docente, realizamos una evaluación formativa de nuestros estudiantes, utilizando procedimientos e instrumentos que nos permitieron conocer sus avances, dificultades y necesidades. Con esta finalidad, tuvimos una interacción constante con ellos, ofreciéndoles retroalimentación y ajustando nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje. En nuestra planeación por día, incorporamos la técnica de análisis del desempeño, empleando listas de cotejo divididas por fases y por proyectos. Evaluamos a los alumnos en diferentes momentos, considerando una actividad que reflejara su capacidad, habilidad y conocimiento. Las actividades que desarrollamos por día nos dieron diferentes productos que nos sirvieron para evaluar los aprendizajes de nuestros alumnos.

Sin embargo, enfrentamos algunos problemas, como la pérdida de algunos productos por parte de algunos alumnos, lo que nos obligó a evaluarlos solo por la observación. También nos cuestionamos si los productos eran adecuados para mostrar los conocimientos y habilidades de los alumnos, si los instrumentos y las técnicas de evaluación eran eficaces y suficientes. Ante esto, modificamos algunos indicadores o aspectos a evaluar, de acuerdo con las modificaciones que hicimos a las planeaciones, considerando el ritmo de aprendizaje de nuestros alumnos y los contenidos que se debía abarcar por día.

Reflexionando sobre esto, consideramos que, a pesar de estos problemas, los resultados que obtuvimos en cada una de las evaluaciones no fueron tan malos, pues tratamos de plantear actividades sencillas atendiendo los contenidos a evaluar. Para mejorar nuestra práctica evaluativa, nos apoyamos en algunas sugerencias de evaluación que se proponen en cada metodología según sea el proyecto, así como en la concepción de la evaluación formativa y continua según la NEM. También consultamos algunos autores como Michael Scriven y Benjamín Bloom (citados por Martínez Rizo, 2012), que nos hablaron sobre la importancia de realizar la evaluación en el momento del desarrollo y considerando la finalidad de la evaluación que sería el propósito de cada proyecto.

En nuestra práctica docente, buscamos contextualizar lo que enseñamos, adaptando los contenidos curriculares a las características del contexto social, cultural y lingüístico de nuestros estudiantes y su entorno. Para ello, en los proyectos enfocamos las explicaciones y participaciones en conocimientos comunitarios, así como en aspectos locales que les interesan y les motivan preguntando cosas como: ¿qué comida chatarra se consume en mi comunidad?

¿Qué conocimientos se comparte en mi comunidad? ¿Qué problemas hay en mi comunidad? ¿Cómo es mi comunidad? y de ese modo trabajamos diferentes contenidos. Con esto, logramos que la clase fuera más significativa y participativa, aunque también nos enfrentamos a algunos problemas, como la falta de conocimientos locales en algunos alumnos de primer grado. Nos cuestionamos sobre la importancia y el impacto de la contextualización de los proyectos, y nos apoyamos en la Nueva Escuela Mexicana y en algunos autores que nos hablan de sus beneficios para el aprendizaje.

La participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos fue un aspecto importante en nuestra experiencia. Aunque no incluimos explícitamente esta participación en nuestra planificación y práctica debido a limitaciones de tiempo y contenido, sí los involucramos en la gestión y apoyo de algunos materiales, tareas y entrevistas.

Observamos que la falta de apoyo de algunos padres en las tareas de sus hijos afectaba su rendimiento. Para abordar esto, hicimos ajustes como ser más explícitos en las tareas asignadas y proporcionar comentarios a los padres o tutores. También recurrimos a referentes teóricos que enfatizan la importancia de la familia en la educación y el desarrollo de los alumnos

Por otra parte, no menos importante encontramos la relación maestro-alumno una de las partes más importantes dentro de la educación, ya que favorece el sentido de pertenencia, la seguridad, la confianza y la fortaleza de los niños, y los hace sentir indispensables en su tarea de aprender. La relación con nuestros alumnos consideramos fue buena mostramos un lenguaje positivo que si bien fue recíproco, sin embargo, sentimos que nos faltó más ganarnos su confianza.

Por su parte la participación activa de la familia fue favorable en su mayoría los padres de familia se mostraban muy amables y respetuosos, nos mandaban lonche con los niños, nos apoyaban en lo que se necesitara, pues un día el automóvil en el que nos transportábamos a la escuela se nos quedó sin batería por olvidar apagar la luz, y los padres de familia nos apoyaron buscando a alguien que nos pasara corriente al igual que otras personas de la comunidad, que de buena voluntad nos apoyaron. Todo esto para nosotras se convirtió en un entorno favorable, tanto comunitario, como familiar y académico, que al ser ameno permite al alumno desarrollar y mantener estrategias que le lleven al éxito de su rendimiento en la escuela.

Consideramos que el trabajo colaborativo entre nosotras fue bueno pues nos apoyamos mutuamente en el desarrollo de las diferentes actividades, mientras una daba su clase la otra la apoyaba en sus posibilidades con los alumnos, cuidando que nadie se quedara atrás, resolviendo dudas y pequeñas discusiones.

Tuvimos una comunicación directa siendo equitativas entre nosotros al realizar actividades, mantuvimos una comunicación respetuosa entre nosotras, ante los alumnos y ante las maestras titulares. En cuanto a nuestras actitudes fuimos inclusivas tratamos siempre de que nadie se excluyera dentro del grupo, atendimos a la diversidad expresando respeto y haciendo lo que estuviera en nuestras posibilidades para resolver problemas.

En los contenidos curriculares, logramos resultados positivos, ya que los alumnos finalmente alcanzaron los aprendizajes esperados que establecimos al diseñar la planificación. Sin embargo, enfrentamos desafíos al tener demasiados proyectos con numerosos productos finales. Esto nos obligó a omitir algunas fases de cada proyecto para cumplir en su mayoría con las expectativas de nuestra maestra titular, que era abordar la mayor cantidad posible de estos proyectos. Reconocemos esto como una debilidad para nuestra próxima práctica y buscaremos tener una menor cantidad de proyectos para poder profundizar más en ellos al implementarlos.

A pesar de algunos desafíos, consideramos que los resultados obtenidos al usar los materiales didácticos fueron en general positivos. Aprendimos sobre su utilidad en ciertos contextos y cómo emplearlos eficientemente en relación con el ritmo de trabajo de nuestros alumnos. Esto nos llevó a reflexionar sobre varias preguntas, como la utilidad de los materiales para nosotros y los alumnos, si logramos nuestros objetivos al usarlos, si facilitaron un aprendizaje significativo, y qué materiales fueron más útiles para la enseñanza y el aprendizaje.

Para responder a estas preguntas y replantear nuestras propuestas, buscamos referencias teóricas. Encontramos a grandes pedagogos y teóricos como María Montessori, Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Jerome Bruner y Howard Gardner (citados en WMCMF, s. f.), quienes enfatizan la importancia de usar diferentes materiales didácticos que favorezcan el nivel de desarrollo y las múltiples inteligencias de cada uno de nuestros alumnos.

Acciones para nuestro segundo período de práctica profesional docente

Alguno de los cambios que consideramos realizar para nuestra siguiente práctica docente, es buscar estrategias para que los alumnos trabajen de una manera más rápida, actividades más sencillas de realizar pero que no falten a los propósitos, lo que nos lleve a tener más tiempo dentro de la clase para no perder el cierre de ella.

Tras nuestra primera jornada de práctica, identificamos áreas de mejora para la próxima:

- Estrategias de trabajo: Buscaremos estrategias para que los alumnos trabajen de manera más rápida y sencilla, manteniendo siempre los objetivos de las actividades.
- Ritmos de trabajo: Mediremos los ritmos de trabajo de los alumnos, que varían entre lentos y rápidos.
- Comprensión lectora y visual: Trabajaremos en mejorar la comprensión lectora y visual de los alumnos, quienes tienen dificultades con materiales como videos.
- Material manipulable y actividades físicas: Implementaremos más material manipulable y actividades físicas, que resultan más significativas y motivadoras para los alumnos.
- Inclusión: Trabajaremos en la inclusión, ya que algunos alumnos suelen ser excluidos por diversas situaciones específicas.
- Uso de las TIC: Concientizaremos a los alumnos sobre el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que pueden facilitar su aprendizaje.
- Asignación y revisión de tareas: Cambiaremos la forma de asignar y revisar las tareas, asegurándonos de que los alumnos siempre las lleven escritas y de que los padres estén informados a través de notas y mensajes.

Para la próxima jornada, nuestro objetivo será concientizar a los alumnos sobre el uso efectivo de las TIC y cambiar la forma en que asignamos tareas. Además, planeamos incluir más variación en las técnicas de evaluación, como la observación y el uso del diario de campo.

REFERENCIAS

- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revisión de literatura. Revista mexicana de investigación educativa*, 54(17). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300008
- SEP. (2022). *Avance del contenido para el libro del docente. Primer Grado*. [Material en proceso de edición].

Web del maestro cmf. (s. f.). *Propuestas sobre el aprendizaje: Montessori, Vigotsky, Piaget, Bruner, Ausbel y Marzano*. <https://webdelmaestrocmaf.com/portal/propuestas-aprendizaje-montessori-vigotsky-piaget-bruner-ausbely-marzano/>

MI PRÁCTICA PROFESIONAL ENTRE CERROS Y VEREDAS

Jazmín Alexandra Hernández

ORCID: 0009-0006-2617-8773

Recuento de experiencias de la práctica multigrado que fue realizada del 9 al 20 de octubre del 2023. La práctica fue realizada con 3 días previos de observación lo que propició el conocimiento del entorno y de los niños en los diferentes grados, además de establecer un panorama general de la educación en escuelas multigrados en el lugar, se permitió a la docente en formación (DF) tener más herramientas para una práctica docente adecuada en la segunda visita a la escuela.

Para esto nos dirigimos a la localidad de Gallos Blancos, Cedral, San Luis Potosí, México. La comunidad según lo que se investigó, es que es un lugar pequeño que cuenta con una población estimada de alrededor de 238 habitantes, alrededor existen 835 localidades, ciudades y aldeas ubicadas dentro de un radio de 99.7793 kilómetros desde el centro de Gallos Blancos. Es una localidad que se encuentra a una distancia de 23.2 kilómetros de la cabecera municipal de Cedral. Para acceder a la comunidad, los medios de transporte más comúnmente utilizados son los vehículos propiedad de los habitantes locales, ya que no cuentan con acceso a transporte público regular, la localidad refleja su vida cotidiana y sus desafíos en términos de servicios y acceso a recursos esenciales ya que se carece de una biblioteca comunitaria en la localidad y los servicios médicos se brindan los días miércoles por parte del personal de salud que se acerca a la localidad, la comunidad tiene una baja densidad de población en comparación a otras áreas de alrededor,

Correo electrónico: jazzalex4@gmail.com

Institución: Centro Regional de Educación Normal

“Profra. Amina Madera Lauterio”

la principal fuente de ingresos de la comunidad son los familiares que viven en los Estados Unidos de Norteamérica. A pesar de su ubicación remota y la falta de ciertos servicios, esta comunidad demuestra una fuerte conexión y resiliencia en su búsqueda de un mejor bienestar para sus habitantes.

Este primer acercamiento de prácticas a escuelas multigrados no se limitó a una exploración teórica, sino que se llevó a cabo con la aplicación de diversos instrumentos que nos condujeron a la práctica directa con los grupos. Esto incluyó la planificación de actividades para cada uno de los diferentes grados asignados, dado que se trabaja con más de un grado al mismo tiempo. Para ello se emplearon distintas modalidades de trabajo, tanto directas como indirectas, con el fin de atender de manera efectiva a los grados asignados dentro del tiempo disponible.

De acuerdo a Arevalo Solis (1993), “la práctica docente es ante todo una práctica social. Su cabal comprensión implica abordarla desde los niveles de análisis social, escolar y de aula. Su posible formación implica rescatar una dimensión más amplia que la del salón de clase” (p. 87).

La escuela de práctica fue la Primaria Ignacio Zaragoza, ubicada en el sector 10 y perteneciente a la Zona Escolar 120, a cargo del 1DRH¹ con una población escolar compuesta de 28 alumnos. La institución incluye servicios básicos como agua pluvial y electricidad, en línea con las comodidades disponibles en la comunidad circundante. Las instalaciones constan de una dirección, dos aulas que albergan a los seis grupos, una biblioteca, un comedor de gobierno, baños destinados para niños, niñas y maestros, una cancha techada y una sin techar, además de que tiene rejas alrededor.

Durante este tiempo se trabajó en el aula de primero, segundo y tercer grado, diseñada y equipada para los alumnos que estaban dirigidos a ese salón, contaba con nueve mesas y quince sillas suficientes, escritorio, pizarrón, la presencia de una biblioteca pequeña del grupo y estantes para sus libros de uso personal.

En esta aula se destinan 13 alumnos, provenientes de diferentes grados y edades, de los 13 alumnos, seis son niños y siete son niñas, además, la distribución de los alumnos por grados específicos agrega otra capa de diversidad. Con seis estudiantes de primer grado, cuatro de segundo grado y tres de tercero, se establece un ambiente donde los más jóvenes pueden aprender de sus compañeros mayores, y viceversa.

¹ Para proteger la identidad de las y los docentes mencionados se utilizaron códigos de identificación. El número corresponde a la entrevista de donde se obtuvo el comentario o respuesta; la DR “director”, la M “mujer”, la H “hombre”.

Mi primer período de práctica profesional docente

Los Contenidos y los Procesos de desarrollo de aprendizaje de la NEM cumple con un componente del currículo que permite organizar las actividades, “de manera tal que son referentes en la construcción de un aprendizaje significativo, juntamente con los saberes docentes, comunitarios y estudiantiles, así como el contexto escolar” (SEP, 2022).

Considerando esto en la práctica de la DF, se construyeron actividades adaptadas al contexto local de los alumnos y su entorno escolar. Un ejemplo de ello es el proyecto de instructivos, donde se pidió a los alumnos que crearan instructivos de sus juegos favoritos, como el fútbol, futbase, los caballitos, etcétera. Con tal de situar la importancia de los aprendizajes en su contexto, para evitar realidades ajenas a la experiencia de los estudiantes y los cambios significativos que ha traído consigo la metodología de la Nueva Escuela Mexicana. Se ha podido apreciar que esta aplicada en aulas multigrado, se adapta de manera efectiva a la diversidad de necesidades y niveles de aprendizaje de los estudiantes, provocando que este enfoque abarque las diversas fases y momentos clave para guiar el proceso de aprendizaje de manera integral.

Sabemos que la educación es un proceso que se encuentra en constante evolución, y uno de los mayores cambios que hemos apreciado ha sido la metodología de desarrollo de proyectos educativos que ha traído la NEM. Esta metodología aplicada en un aula multigrado logra que se obtengan resultados extraordinarios, ya que se adapta de una manera agradable a la diversidad de necesidades y niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, el desarrollo de esta nueva metodología no fue del todo aplicada de la manera que se deseaba ya que hubo algunos inconvenientes y cambios en la planeación por petición del titular de grupo donde en vez de actuar una leyenda de uno de los proyectos se pidió como producto final hacer una calavera. Además de algunos cambios y pausas en las actividades por ensayos de bailable del día de muertos. Aunque sí se logró crear un aprendizaje gracias a la producción concreta del proyecto, las actividades imprevistas fueron una problemática no prevista que se debió resolver ayudando a los alumnos a investigar y aplicar lo aprendido en pequeños lapsos de tiempo.

En cuanto a el otro proyecto, fue un desafío interesante, ya que algunos de los alumnos no cooperan a la hora de algunos momentos de la clase y esta nueva metodología se centra en los alumnos como sujetos que aprenden, buscando fomenta la participación activa, la investigación, la comunicación y la colaboración, lo que es esencial en un entorno multigrado. Por ello, se comenzaban las

lecciones con actividades para activar conocimientos previos de los estudiantes con el tema a tratar, esto para saber qué era lo que los alumnos sabían, haciendo uso de videos, demostraciones y otros recursos, dando explicaciones cortas con palabras entendibles para los alumnos sobre los temas a tratar, fomentando la participación de los estudiantes haciendo uso de ruletas electrónicas, papa caliente y tiro al blanco, actividades que muchas veces no funcionaba, ya que los alumnos se negaban a participar o comentaban “no quiero, no sé”. Las actividades fueron buscadas y adecuadas a las necesidades y características del grupo, estas englobadas y mencionadas en la planeación.

Durante estas intervenciones en la secuencia de actividades se proporcionaban ejemplos y ejercicios prácticos que guiaban a los alumnos para aplicar el nuevo conocimiento y aunque se trataba de realizar las actividades según lo planeado, muchas veces no se lograba dar un cierre total, o había cambios de actividad solicitados por parte del director, lo que dejaba la clase en un punto intermedio, con los más pequeños y los más grandes que no querían realizar sus actividades.

Dentro de la práctica docente se utilizaron recursos tecnológicos, particularmente a través de la utilización de videos, audios, etcétera, que tuvieron un impacto significativo en el aprendizaje de los alumnos de primer, segundo y tercer año, ya que beneficiaron la experiencia educativa de los alumnos.

Iniciando con los recursos auditivos, que durante las clases pudieron ser efectivos para aquellos alumnos que aprenden de manera auditiva. Donde vimos que los alumnos tienden a procesar la información de manera más efectiva escuchando ya que mientras realizaban actividades se les permitiría conocer de conceptos y procesos, reforzando las explicaciones breves, claras y detalladas, ayudando a que el aprendizaje fuera más significativo para ellos.

Sin embargo, es importante señalar que la diversidad de estilos de aprendizaje es una realidad en todas las aulas. Los alumnos que se apreciaron que eran visuales, pasaban desapercibidos los recursos auditivos, esto llevaba a la distracción o falta de interés en el contenido que se presentaba, por lo que se buscó una solución efectiva para atender a esta diversidad de estilos de aprendizaje es la combinación de recursos tecnológicos con otros tipos de materiales. Por ejemplo, complementar los videos y audios con elementos visuales, como imágenes, gráficos o presentaciones interactivas en diferentes programas o aplicaciones, material manipulable y etcétera.

En paralelo, se incorporaron recursos digitales como videos educativos para ofrecer a los estudiantes una experiencia visual y auditiva enriquecedora, y para presentar conceptos, demostraciones prácticas o material complementario que reforzarán los temas abordados en clase, bocinas asegurando una

reproducción clara y nítida de los contenidos sonoros de los vídeos o presentaciones, entre otras aplicaciones interactivas, plataformas educativas en línea, presentaciones multimedia. Utilizados para enriquecer las actividades de aprendizaje de los alumnos atendiendo las necesidades del grupo, y las caracterizan de este.

Después los diversos materiales que se utilizaron en esta primera jornada de práctica docente fueron láminas como herramienta visual para presentar información de manera gráfica y atractiva, que servían como un soporte para explicaciones orales y que facilitaban la comprensión de conceptos clave, también hojas de trabajo específicas, adaptadas a los proyectos abordados en clase, sopas de letras que se utilizaron como una herramienta lúdica para reforzar habilidades cognitivas y conceptos específicos relacionados con el contenido de la jornada, actividad del boleado implementada con el propósito de fortalecer la destreza motriz fina de los estudiantes que presentaban escritura primitiva, sin noción de cantidad y espacio.

Se pudo apreciar en la mayoría de los casos qué los recursos utilizados en la práctica fueron de gran éxito ya que los alumnos se veían atraídos y participaban en las actividades planteadas o prestando gran atención a ellas, lo que ayudo a evaluar estas a raíz de listas de cotejo y cumplimiento.

En este momento se apreció que la evaluación fue de carácter somático más la formativa la hizo el titular de grupo, observando que se debe de adaptar la evaluación a el producto del proyecto no solo evaluado la calidad de los trabajos si no también todos los pasos que viene detrás.

La comunidad donde se desarrolló la práctica evidenció una baja densidad de población en comparación con otras áreas circundantes, dando a conocer el acceso limitado a servicios esenciales como hospitales y transporte público, así como la necesidad de desplazarse a la cabecera municipal en vehículos propios, que nos muestran las carencias por las que sufre la comunidad y la importancia de su autosuficiencia que tienen.

Además del proyecto, los materiales o los recursos utilizados es importante conocer y comprender el contexto de los alumnos. Conocer este entorno no solo nos hace más efectivos como educadores, sino que también nos capacita para comprender las realidades individuales de los estudiantes y vincularlas de manera significativa con los contenidos curriculares. La diversidad de percepciones dentro de una misma localidad es evidente, ya que cada alumno interpreta su entorno de manera única. Este fenómeno se atribuye a las variaciones en las culturas familiares e ideologías presentes en la comunidad. Por lo tanto,

fomentar un ambiente inclusivo se convierte en un elemento vital en el proceso educativo.

Al finalizar esta jornada de prácticas docentes se pudo apreciar la participación de la mayoría de las madres de familia. En primer lugar con una acción tan simple que es dejar en la puerta del aula a sus pequeños asegurándose que lleguen con bien, preguntando que es lo que se encargó de tarea, o participando en las actividades cívicas y culturales que se realizan en el plattel, ejemplo de ellos es en el concurso de catrinas en donde las madres sacan a relucir sus mejores aspectos para que los alumnos destaquen o a la hora en que se presentaron los proyectos que se realizaron a lo largo de las dos semanas de práctica en la cancha observando los trabajos realizados por sus hijos, sobrinos o nietos.

Acciones para mi segundo período de práctica profesional docente

El enfoque en proyectos y actividades interdisciplinarias de la NEM se presta a estos grados iniciales. Los niños son naturalmente curiosos y creativos, y los proyectos que abarcan diversas materias pueden estimular su imaginación y su deseo de aprender. Esta metodología fomenta habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo y pensamiento crítico, competencias esenciales en la NEM. Durante la segunda jornada de prácticas, se busca implementar estrategias específicas para abordar y mitigar la mala conducta en el aula. Esto se fundamenta en que:

Los problemas de conducta de los niños en las primeras edades de escolarización son normales, tales como rabietas, llanto, golpes, etc. A pesar de su normalidad, hay que tener en cuenta que pueden continuar en etapas posteriores del desarrollo del niño dando lugar a conductas más graves y problemas relacionados con otros ámbitos y contextos que les rodean (Luengo, 2014, citado por López Ibáñez, 2018).

En este contexto, reconocer la diversidad de perspectivas y experiencias de los estudiantes se presenta como un pilar fundamental. La mala conducta, lejos de ser simplemente un comportamiento malo, puede ser una expresión de incomodidad, falta de comprensión o frustración frente a nuevas experiencias. Por lo tanto, el enfoque busca comprender estas motivaciones para abordarlas de manera más efectiva.

Con este fin, establecer y fomentar un ambiente de comunicación abierta en el aula, buscando que los alumnos se sientan cómodos expresando sus preocupaciones y opiniones, con la creación de espacio propicio para el diálogo

constructivo para entender las motivaciones detrás de ciertos comportamientos.

En lugar de abordar la mala conducta simplemente como un problema a corregir, buscaré comprenderla como una forma de comunicación por parte de los estudiantes. Al propiciar un diálogo abierto, para identificar las necesidades individuales de los estudiantes y adaptar los enfoques pedagógicos en consecuencia. Esta comprensión más profunda no solo contribuirá a gestionar la mala conducta de manera más efectiva, sino que también creará un ambiente más inclusivo y colaborativo en el aula, donde no habrá necesidad de evitar ciertas actividades para evitar discusiones o descontentos que provoquen la mala conducta.

También, reflexionando sobre la práctica educativa, se identificó la necesidad de introducir cambios, específicamente en la inclusión de más materiales manipulables destinados a los alumnos de primer año ya que “a través de los sentidos, se promueve el pensamiento cognitivo, y que es necesario presentar al alumnado el material para que despierte en ellos curiosidad e interés” (Montessori, 1966).

La integración de material manipulable es para propiciar a los estudiantes de primer año una experiencia más práctica y concreta. Como una estrategia pedagógica que les permita a los alumnos explorar conceptos de manera tangible, utilizando objetos y herramientas físicas para reforzar su comprensión.

La decisión de incorporar más materiales manipulables se alinea con la teoría del constructivismo, que postula que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno. Al ofrecer elementos tangibles, se busca potenciar la asimilación de conceptos de manera más efectiva. Esta adaptación no solo beneficiará el desarrollo cognitivo de los alumnos de primer año, sino que también promoverá un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo.

La tercera acción es abordar la dinámica observada entre los estudiantes en relación con su participación en actividades de lectura y escritura. Ya que este aspecto revela una interesante variación en la dinámica del aula, porque a pesar de la manifestación de entusiasmo y participación en otras tareas como debates o discusiones, se observa una marcada disminución en el número de participantes cuando se trata de la lectura en voz alta o de la escritura.

Con el objetivo de corregir la dinámica observada entre los estudiantes en relación con su participación en actividades de lectura y escritura, con un plan de acción que se orientará hacia la creación de un entorno que motive y respalde el desarrollo de habilidades en estos ámbitos.

La estrategia incluirá la creación de un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros y motivados para participar activamente en actividades de lectura y

escritura. Se hará énfasis en la celebración de los logros individuales, reconociendo los avances de cada estudiante de manera personalizada. Además, se fomentará la creación de un espacio de intercambio donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias y perspectivas, creando así un sentido de comunidad y apoyo mutuo.

REFERENCIAS

- López Ibáñez, I. (2018). *Propuesta de intervención para la agresividad infantil, mediante estrategias de educación emocional*. Universidad de la Rioja.
- Montessori, M. (1966). *Necesidades y tendencias humanas según Montessori*. Association Montessori Internationale.
- SEP. (2022). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 4* [Material en proceso de construcción]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Avance-Programa-Sintetico-Fase-4.pdf>
- Arevalo Solis, B. (s. f.). *TX 2 - Sociedad, edu, didactica. pansza gonzalez*. Studocu. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-lujan/didactica-general/tx-2-sociedad-edu-didactica-pansza-gonzalez/26148955>

UNA VISIÓN DIFERENTE DE LO QUE SUPONE QUE ES NUESTRA PRÁCTICA MULTIGRADO

Ana Gabriela Belmares Rodríguez

ORCID: 0009-0003-5321-200

Fernanda Citlali Salazar Reyna

ORCID: 0009-0004-7446-3259

Esta experiencia multigrado da comienzo en aquel momento en donde como alumnos nos empiezan a sortear la escuela de práctica, al abrir el papel nos damos cuenta de que fuimos asignadas a una comunidad muy lejana que desconocíamos, en ese momento pensamos ¡Qué mala suerte la de nosotras!, pero después de conocer la comunidad nuestra forma de ver aquel sorteo fue todo lo contrario.

La escuela que nos asignaron lleva el nombre de “Benito Juárez” y esta pertenece a la comunidad de San Miguel, es en nuestra jornada de observación que pudimos encontrar que existía esta comunidad, lugar que ninguna de las dos conocía, al investigar descubrimos que el lugar forma parte del municipio de Matehuala, San Luis Potosí, a unos 30 minutos aproximadamente desde las afueras del municipio hasta allá.

Para llegar a la comunidad no se cuenta en sí con transporte que llegue directo, sin embargo, hay una parada de autobuses con el nombre de la comunidad a la orilla de la carretera 57 y son 3 kilómetros para llegar a la comunidad y el camino que lleva para llegar a la escuela notamos que está pavimentado y cuenta con señalamientos.

Fue durante la jornada de observaciones que notamos que dentro de la comunidad se puede encontrar un jardín de niños y una telesecundaria, también está una iglesia cristiana a la que acude la comunidad.

Correos electrónicos: gabyanabelmares.1984.2003@gmail.com,
salazarreynafernanda1@gmail.com

Institución: Centro Regional de Educación Normal
“Profra. Amina Madera Lauterio”

Al preguntar con los alumnos nos mencionaron que en ciertas casas de la comunidad tienen drenaje y agua potable, pero en otras utilizan agua de pozo, otro servicio que existe es la luz eléctrica que se ve visible por toda la comunidad, pero por otro lado no se cuenta con servicios médicos así que los habitantes tienen que ir a otro lugar si requieren atención médica.

La comunidad de San Miguel se encuentra ubicada a orilla de la carretera por lo que es común que pasen muchos autos diariamente, en pláticas con la maestra ella nos comentó que uno de los trabajos más comunes entre los habitantes es el huachicol que consiste en vender gasolina, otra fuente de trabajo para los habitantes es el trabajo en el campo y la ganadería, ya que la comunidad es grande y tiene mucho monte y muchas familias se dedican a esto.

Algo muy notorio es que los alumnos que llegan en auto son todos aquellos que viven en la orilla de la carretera 57, ya que al estar a una distancia lejana necesitan que los vayan a dejar e ir por ellos a la hora de salida.

A decir verdad nos llevamos una sorpresa al ver las instalaciones de la institución, ya que la escuela es de un tamaño considerado, cuenta con dos salones de clases, una dirección, una biblioteca escolar, un cuarto como almacén, cuenta con una estructura de un teatro, una cancha de fútbol de terracería con porterías de metal y un amplio patio a los alrededores de la estructura, también hay un cuarto que es un comedor el cual funcionaba cuando existía escuelas de tiempo completo y una pila de agua, tiene dos lugares como sanitarios uno que se divide para los niños, otro para las niñas y un sanitario que es exclusivo para las maestras, todos los baños tienen lavabo afuera.

Así mismo también cuenta con un espacio de un pasillo extenso el cual abarca desde la entrada hasta pasar por enfrente de cada salón y llegar hasta los baños además de que cuenta con rampas para personas con discapacidad. La escuela se encuentra rodeada de plantas y pequeños árboles, también tiene los servicios básicos, electricidad y agua de la llave. La fachada de afuera está pintada y tiene la misión y visión de la escuela, pero por dentro no cuenta con la información de la escuela pintada por algún lado visible.

Jamás pensamos que estas características de la escuela de práctica podrían pertenecer a las de una escuela multigrado, ya que las condiciones son muy aptas para poder brindar una buena enseñanza, pero el que se mantenga en un buen estado es gracias a los padres de familia los cuales apoyan mucho a la educación de sus hijos.

El grupo multigrado que se atiende está conformado por 17 alumnos de los cuales 8 son mujeres y 9 son hombres, que están divididos por grados, 11 pertenecen al cuarto grado, 2 de quinto grado y 4 cursan el sexto grado, pero hoy en

la actualidad este término es incorrecto ya que siguiendo los dictámenes de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) debemos de referirnos a que nuestro grupo está conformado por alumnos de la 4ta y 5ta fase.

En el aula del grupo se tienen los materiales necesarios para poder trabajar, ya que cada alumno tiene su banca para sentarse dando un total de 17 bancas las cuales están organizadas por 5 filas en donde en cada una hay 4 alumnos y solo en uno hay 5 alumnos, además tiene un pizarrón blanco, dos mesas una que cumple la función de escritorio, se cuenta con una impresora, además hay un escritorio pequeño con varios departamentos en el cual se colocan carpetas y una caja con distintos tipos de papeles, detrás de la puerta hay un estante metálico en donde hay otra caja con papel américa, paquetes de hojas, papel higiénico y material de limpieza. También el salón cuenta con material de juego como por ejemplo ajedrez, dominó, jenga, tarjetas, memoramas y rompecabezas, etc.

El que exista todo este material pensamos que ayuda a contribuir a que los alumnos logren un buen aprendizaje y ayuda mucho que los alumnos se muestren muy dispuestos a aprender, cuando damos la clase estos ponen atención y hacen el trabajo que se les indica, preguntan dudas y participan activamente.

Una vez hecho el análisis del grupo concluimos que en el aula existe un ritmo de aprendizaje moderado, ya que los alumnos trabajan de manera autónoma en la misma sincronía a excepción de 3 alumnos, los cuales tienen que trabajar con actividades diferenciadas porque no saben leer ni escribir muy bien y solo pueden realizar sumas de un dígito y en dichos trabajos suelen tardar demasiado para poder terminarlo, ya que es necesario que el docente los esté apoyando con el alfabeto móvil para trabajar la escritura.

Algo que también nos sorprendió es que hoy en la actualidad los alumnos en edades tempranas ya se interesan por temas que no son acorde a su edad, pero estos alumnos son la excepción ya que los intereses de ellos aún son acordes a su edad, ya que les gusta Mario Bros, Peppa, Sonic y además les interesa mucho las actividades deportivas como por ejemplo el fútbol y el basquetbol y actividades recreativas como jugar al dominó, ajedrez o con el jenga.

También con este análisis descubrimos que el estilo de aprendizaje que predomina más en el salón es el visual ya que al aplicar un test de estilos de aprendizaje nos dimos cuenta que a los alumnos les gusta ver la información en el pizarrón o en láminas, pero también hay algunos que tienen capacidades para aprender de manera auditiva porque relacionan lo visual con lo auditivo y solo dos alumnos concluimos que son kinestésicos porque están en constante movimiento mientras estudian.

Nuestro primer periodo de práctica profesional docente

Durante el desarrollo de las primeras prácticas multigrado esperábamos desarrollar habilidades para enseñar en grupos multigrado, ya que fue la primera vez y solo contábamos con conocimientos teóricos, nos faltaba conocer por medio de la experiencia cómo es que se desarrolla el trabajo del docente frente a grupos multigrado.

Para nuestra primera jornada la forma de intervenir fue en parte por las orientaciones de nuestro maestro titular ya que su forma de trabajo es diferente, porque ella busca contenidos de 4°, 5° y 6° para implementar actividad para todos por igual. Con estas orientaciones y con los resultados del diagnóstico nosotras buscamos desarrollar clases innovadoras en las cuales los alumnos se salgan de la rutina y no pierdan la motivación en las clases, es decir que se logren los aprendizajes esperados de cada proyecto.

En los procesos de desarrollo de aprendizaje y contenidos curriculares son diferentes las metodologías para cada “Campo formativo, las mismas sólo representan una posibilidad de acercamiento a los elementos disciplinares que integran cada campo, en ningún momento pretenden ser un recetario que limite la creatividad, el desarrollo y la autonomía profesional del magisterio que expresa el Plan de Estudio 2022” (SEP, 2022).

Es por eso que como hoy en día la educación está dando un giro completo con la nueva forma de trabajo que plantea la NEM, la forma de organizarnos fue identificar primero el campo formativo para saber qué tipo de metodología le corresponde y de ahí ubicar las fases o momentos correspondientes para dividir la planeación.

Después de identificar la metodología de trabajo que le correspondía a cada proyecto organizábamos en cuantos días se iba a desarrollar cada fase o momento, dependiendo la complejidad e importancia que tenían, pero cada fase o momento la seguimos abordando con un inicio, desarrollo y cierre. Por ejemplo en el inicio pretendíamos recabar los conocimientos previos de los alumnos, en el desarrollo implementamos actividades más complejas solo que la forma de trabajar no era por medio de actividades diferenciadas, lo que hacíamos era que se aplicaba una actividad para todos por igual, tomada de alguno de los libros de 4°, 5° y 6°, en el cierre se realizaba una retroalimentación de la actividad para lograr un aprendizaje más significativo con la idea de todos los alumnos y que de esa manera aprendieran unos de otros.

Además de que en el desarrollo de las actividades buscábamos lograr un trabajo colaborativo y de respeto entre todo el grupo, ya que se trabajaba de manera individual, en ocasiones en equipos implementando diferentes estrategias para que los alumnos trabajaran con compañeros con los cuales nunca habían trabajado para que de esa manera se mejorará el compañerismo en el salón y que los alumnos aprendieran nuevas formas de trabajo con sus otros compañeros.

La modalidad de trabajo fue de manera presencial con una jornada de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. con 30 minutos de receso el cual comenzaba a las 10:30 a.m. y terminaba a las 11:00 a.m., además de que con la situación que vivimos del COVID-19 se cuenta con un grupo de WhatsApp el cual está conformado por los padres de familia del grupo y por la docente titular en donde cualquier aviso importante que había como por ejemplo a quien le tocaba la guardia o el periódico mural eran comunicados por ese medio.

Para nosotras la incorporación de los recursos tecnológicos en la educación tiene como función ser un medio de comunicación e intercambio de conocimiento y experiencias. Todo esto conlleva a una nueva forma de elaborar actividades didácticas y de evaluar debido a que las formas de enseñanza y aprendizaje cambian constantemente enfocados a las necesidades del alumno, ahora el profesor ya no es el gestor del conocimiento, sino se vuelve un guía que permite orientar al alumno frente su aprendizaje (Gómez Gallardo y Macedo Buleje, s. f.).

Para comenzar nuestros recursos fueron pensando en una manera de innovar en las clases, buscar lograr la motivación de nuestros alumnos y hacer el trabajo un poco menos pesado, es por eso que implementamos recursos tecnológicos como el uso del proyector para poner videos que complementaban el aprendizaje de los alumnos, pausas activas con rítmicas corporales para que los alumnos trabajaran su coordinación y también se hizo uso de una bocina en donde se les ponía a los alumnos canciones las cuales se bailaban minutos antes de la salida, a los alumnos les agradó mucho ya que al final de las clases siempre nos pedían música para bailar como por ejemplo el cocodrilo dante, soy una serpiente, los gorilas, etc.

Por otro lado, también tenemos los materiales para el aprendizaje los cuales, nos ayuda a estimular el aprendizaje, desarrollando la creatividad y logrando un aprendizaje significativo en los alumnos. El material didáctico, son los objetos que usa el docente y/o el alumno durante el proceso educativo, siendo estos objetos motivadores.

En el desarrollo de las clases hicimos uso de láminas didácticas para introducir a los alumnos conceptos, información de las partes de un cuento y el cartel, también se hizo uso de representaciones movibles para trabajar el sistema

respiratorio y circulatorio. Y para reunir a los alumnos en equipo se utilizaron diferentes materiales por ejemplo listones de colores en un botecito en donde los alumnos tendrán que sacar un listón y juntarse con sus compañeros que tuvieran el mismo color, rompecabezas de números, rompecabezas de animales en donde se sacaba la parte de un animal y el alumno tendría que hacer el sonido de animal para que de esa manera al escuchar el sonido identificaran con que compañeros eran.

Por otro lado, para solicitar la participación de los alumnos se hizo uso de una representación de una papa para jugar a la papa caliente y una tómbola. Por último, se utilizaron papeles bond, hojas de máquina, hojas de color para realizar productos del proyecto, así como también material para la realización de varios experimentos.

La evaluación es algo esencial sin ella no existieran las prácticas de un docente ya que nos ayudan a saber que tanto están aprendiendo los alumnos y que necesitamos seguir reforzando.

Durante la práctica la evaluación fue implementada durante cada fase o momento, dicha evaluación fue de manera cualitativa. También se tomaba en cuenta aspectos como asistencia, disciplina, participación, tareas y trabajos. La forma de evaluar fue por ejemplo que por cada actividad que realizaban los alumnos se registraba y se le daba un valor numérico dependiendo del desempeño del alumno en la actividad ya fuera en su cuaderno, hoja de trabajo, exposición o dictado.

La relación entre el maestro y el alumno requiere que el maestro muestre entusiasmo en su clase para que los alumnos sientan que están en un ambiente de confianza y así puedan comunicarse de manera correcta. Así mismo que se dedique a conocerlos, escuchándolos, entendiendo cómo se sienten, interpretando sus actitudes y cambios de ánimo porque de esa manera podrá conocer cómo lograr la atención del alumno (Euroinnova, s. f.).

En la práctica observamos que la relación entre la maestra y los alumnos era cercana, para los niños de sexto y quinto año era el segundo ciclo escolar que cursaban con la maestra y se veían acostumbrados a su forma de trabajar y para los alumnos de cuarto grado era el primer año que cursaban con la maestra y era algo difícil, ya que los niños venían acostumbrados a otra forma de trabajo y eran más desordenados, pero con el paso del ciclo escolar poco a poco se fueron acostumbrando a la forma de trabajo de la maestra.

Durante la jornada escolar los niños platicaban de vez en cuando con la maestra y hablaban sobre su embarazo deseando saber que iba a ser su bebé, también solían bromear con que querían que nos quedáramos y la maestra les respondía de broma que ya verán cuando nosotras no estemos, también las intervenciones

de la maestra durante clase nos fueron útiles porque nos mencionaba como mejorar la actividad para que fuera más fácil para los niños o cuando los niños se distraen mucho ella solía llamarles la atención y los niños le hacían mucho caso.

Se ve que los alumnos confían en la maestra ya que le cuentan sobre muchas cosas de índole familiar o les invitan a fiestas familiares, la maestra puede llegar a ser un poco dura en ocasiones, pero consideramos que es para ayudar a la formación de los alumnos, es bueno poner límites y que ellos aprendan a respetar a una figura de autoridad.

Otro tipo de relaciones que se establecen en el aula son aquellas en las cuales participan los alumnos, es decir la relación alumno-alumno. La relación de amistad sensibiliza a los alumnos hacia las necesidades de los otros y favorece la adaptación social. Esta interacción social promueve el desarrollo cognitivo, al permitir a los alumnos predecir el comportamiento de los otros, controlar su propia conducta y consecuentemente regular su interacción social (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006).

Dentro del aula pudimos observar quienes son los alumnos líderes del salón, por el lado de las niñas está 1AM6¹, la cual todos siguen y se llevan bien con ella, todos quieren estar en sus equipos, jugar con ella, se ríen de sus chistes y todas las niñas del salón la llaman su mejor amiga, por el lado de los niños tenemos a 1AH6 que es de igual manera muy apreciado por sus compañeros, lo siguen, quieren ser de su equipo de fútbol, se ríen de sus comentarios, hacen lo que les diga y hasta en la tarde se junta con algunos para jugar.

Ambos alumnos son de sexto grado y supongo que eso influye a que los más pequeños los sigan y admiren, también ambos alumnos son muy inteligentes y participativos, pero por otro lado tenemos a dos alumnos que suelen ser rechazados con frecuencia una de ellas es 2AM4 que tiene problemas de lectoescritura y muchos de sus compañeros la consideran como alguien que no sabe y la hacen a un lado al momento de hacer equipos o para incluirla en actividades, la niña en recreo suele jugar con su hermano pequeño, ya que no suele juntarse con ninguna niña del salón, la niña suele ser tímida y muy inquieta pero le gusta mucho ayudarnos, otro alumno 2AH4 es un niño muy inquieto, juguetón y activo, trabaja bien pero le gusta estar parado, los niños no lo suelen juntar mucho en juegos, y este alumno es muy sentido y se enoja si no lo juntan, por lo general el suele estar solo en el recreo también.

¹ Para proteger la identidad de las y los alumnos se utilizaron códigos de identificación. El número corresponde a la entrevista de donde se obtuvo el comentario o respuesta; la A significa "alumno", la M "mujer", la H "hombre" y 4,5 y 6 es el "grado donde se ubica el alumno u alumna".

El vínculo entre la escuela y la comunidad es un vínculo bidireccional, en el que ambas partes se influyen mutuamente. La escuela influye en la comunidad a través de la educación de sus estudiantes, quienes se convierten en miembros activos de la sociedad. La comunidad, a su vez, influye en la escuela a través de los recursos y la participación que ofrece. Explicada mejor la relación entre escuela y comunidad puede describirse como un intercambio entre la institución educativa y su contexto.

Los padres son los actores principales en el proceso de educación y formación de sus hijos. Se educa a través del ejemplo y los niños aprenden por imitación, observando a los padres, sus conductas y actitudes. Además, se inculcan valores que son importantes para el desarrollo integral de los alumnos. De acuerdo con Los Pinos (s. f.), “el rol del padre en la educación no es reemplazar a los profesores, sino guiar, acompañar y supervisar el avance de sus hijos”, ya que la educación es trabajo de todos.

En la escuela las madres de familia están organizadas en equipos y estos equipos se encargan de hacer cosas como los aseos, el filtro sanitario, el periódico mural, limpiar los baños, vender en el recreo, traer los lonches a los maestros, organizar las festividades, entre otras, la maestra nos comenta que cada equipos de madres de familia ya está organizado y que regularmente si cumplen con lo que les toca, pero en ocasiones hay mamás que no hacen lo que les tocaba y que si pasa algo así se hace un problema entre madres de familia ya que llegan quejas de un lado y del otro.

La maestra nos menciona que por lo regular las madres de familia si están involucradas y están al tanto de lo hacen sus hijos, un ejemplo en el salón de clases en ocasiones al pedir la tarea los alumnos mencionan que no la llevaban que por que su mamá no les acordó o que estaba muy ocupada como para ayudarles a hacerla, al revisar la tarea podías notar si fue el niño quien realizó su tarea o si fue el padre de familia quien realizó la actividad.

Acciones para nuestro segundo período de práctica profesional docente

En nuestro segundo periodo de prácticas deseamos poder mejorar diversos aspectos de nuestra primera práctica, partiendo del principal el cual está enfocado en los 3 alumnos que tenemos con rezago en la lectoescritura, ya que las estrategias que diseñamos para ellos no fueron tan buenas y que además nos damos cuenta de que son excluidos porque según sus compañeros “es que ellos no saben” entonces queremos poner en práctica esa inclusión en el aula, ya que sentimos que

si ellos no están aprendiendo quiere decir que nuestras planeaciones no han válida tanto la pena.

Es por eso que hemos desarrollado actividades en las cuales se fomente el proceso de lectoescritura como, por ejemplo:

Partimos de una actividad la cual es la mochila viajera en la cual se busca despertar el interés en los alumnos por leer y que los padres de familia participen en ello, también tenemos un rincón de escritura en donde habrá diversas estrategias para trabajar con los alumnos por ejemplo si un alumno termina primero no habrá necesidad de que se quede sin hacer nada, ya que podrá ir al rincón de escritura en donde podrá encontrar el gimnasio de escritura, en el cual podrán tomar diferentes hojas de trabajo con diversas temáticas como por ejemplo, signos de puntuación, escritura correcta con el uso de “s” o “c”, crucigramas, sopas de letras, sujeto, verbo y predicado, construye palabras, conciencia silábica; el alumno deberá de elegir cuál de ellas quiere trabajar y también podrán encontrar un buzón de cartas para trabajar la escritura y los buenos deseos a sus compañeros.

Otras actividades que tendremos son el jenga de las sílabas donde igualmente los alumnos practicarán su escritura de palabras, otro es serpientes y palabras una adaptación del mismo juego donde los alumnos practicarán su escritura y comprensión de palabras por medio del juego, otro es la baraja de textos que es una actividad que ayudará a los alumnos a mejora su comprensión lectora y por último la estrategia la maleta mágica que consiste en fomentar el hábito lector en los alumnos. Todas estas actividades las hicimos pensando en nuestros alumnos, ya que de ellos parte nuestra práctica docente y nuestra vocación de ser maestros.

REFERENCIAS

- Euroinnova. (s. f.). *Importancia relación docente alumno*. <https://www.euroinnova.edu.es/blog/importancia-relacion-docente-alumno>
- Gómez Gallardo, L. M. y Macedo Buleje J. C. (s. f.). *Importancia de las TIC en la educación básica regular*. Educrea. <https://educrea.cl/importancia-de-las-tic-en-la-educacion-basica-regular/>
- Los Pinos. (s. f.). *Rol de los padres en la educación de los hijos*. <https://colegiolos-pinos.ec/rol-de-los-padres-en-la-educacion-de-los-hijos/>
- Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*,

27(2), 193-219. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010

SEP. (2022). *De la nueva escuela mexicana, al plan y los programas de estudio, hasta los libros de texto gratuitos de primaria 1° a 6°* [Presentación PowerPoint]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Documento-Informativo-Familia-de-libros-de-texto.pdf>

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES

Artículo 1. Equipo de investigación

Cynthia Zamora Pedraza

Profesor investigador de tiempo completo de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, con perfil deseable, evaluadora PRODEP, miembro del sistema estatal de investigadores, Directora de Medio Ambiente y Sustentabilidad de la Red Iberoamericana de Ciencia Naturaleza y Turismo RECINATUR. Líder del Cuerpo Académico “Formación docente para el desarrollo sustentable”, colaboradora del Cuerpo Académico “Ciencias Básicas Aplicadas a Comunidades de Aprendizaje”. Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría metodológica e investigación en la institución.

Víctor Mendoza Vigil

Profesor investigador de tiempo completo de la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, con perfil deseable, evaluador PRODEP, miembro del Cuerpo Académico “Formación docente para el desarrollo sustentable”, miembro del Consejo Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CONACES. Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría metodológica e investigación en la institución.

Carmen del Pilar Suárez Rodríguez

Profesora investigadora en la Coordinación Académica Región Huasteca Sur de la UASLP, actualmente Coordinadora de la carrera de Ingeniería Mecánica Eléctrica. Líder del Cuerpo Académico “Ciencias Básicas Aplicadas a Comunidades de Aprendizaje”, colaboradora del Cuerpo Académico “Formación docente para el desarrollo sustentable”. Profesora perfil PRODEP, SNI, área IV, nivel I. Línea de investigación “Educación STEM para el desarrollo sustentable de las comunidades”. Ha dirigido programas internacionales de formación docente en STEM como Coordinadora del Teacher Fellowship de la Red Interamericana de Educación Docente (RIED) de la Organización de los Estados Americanos. Consultora internacional en educación STEM y desarrollo de proyectos comunitarios.

Artículo 2. Cuerpo Académico “Calidad educativa y desarrollo personal y profesional de los recursos humanos de la dependencia de educación superior” y Cuerpo Académico “Práctica profesional docente, su desarrollo y administración”

Guillermina Juárez Villalobos

Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Salud Pública y Nutrición. Profesora de tiempo completo, titular A, con perfil deseable PRODEP. Adscrita al Sistema Nacional de Investigadores, nivel candidata. Coordinadora de Investigación Educativa. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) UANL-221. Integrante activa en la Red Nacional para el Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos (RENAFCA).

Clemente Carmen Gaitán Vigil

Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Salud Pública y Nutrición. Profesor de tiempo completo con perfil deseable PRODEP. Coordinador de Apoyo Académico. Exlíder del Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) UANL-221. Integrante activo en la Red Nacional para el Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos (RENAFCA).

Estanislado Vázquez Morales

Docente investigador de tiempo completo, con perfil deseable ante PRODEP. Líder del Cuerpo Académico en Formación (CAEF) “Práctica profesional docente, su desarrollo y administración”. Integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría metodológica e investigación en una Escuela Normal de San Luis Potosí.

Elva Liliana Rodríguez García

Docente investigadora de tiempo completo, miembro del Cuerpo Académico en Formación (CAEF) “Práctica profesional docente, su desarrollo y administración”. Integrante en la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos

(RENAFCA). Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría metodológica e investigación en una Escuela Normal de San Luis Potosí.

Artículo 3. Grupo de Investigación “Política, Gobierno y Práctica Educativa”

Bertha Elizabeth Guerra Espitia

Profesora de tiempo completo. Integrante del Grupo de Investigación “Política, Gobierno y Práctica Educativa”. Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría metodológica e investigación en una Escuela Normal de Bacalar, Quintana Roo.

Sophia Guadalupe Guerra Espitia

Profesora de educación primaria. Colaboradora del Grupo de Investigación “Política, Gobierno y Práctica Educativa”. Realiza labores de docencia, asesoría técnica y metodológica en programas federales de atención a mujeres en situación de violencia y apoyo a la investigación en una Escuela Normal de Bacalar, Quintana Roo.

Artículo 4. Equipo de investigación

Mtra. María Isabel Vargas Calanda

Profesora de educación primaria por la Escuela Normal No. 1 de Toluca. Lic. en Pedagogía con especialidad en Ciencias Sociales. Tiene una especialización en Teoría Educativa y Diseño Curricular en Educación Superior. Maestría en Educación Superior por la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM). Docente investigadora, coordinadora académica de la maestría en Tutoría Docente, asesora de tesis en licenciatura y posgrado, tutora de alumnos de formación inicial en la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Miembro de la Red de Cuerpos Académicos “Vulnerabilidad y Exclusión Social” de la Universidad Autónoma del Estado de México, Cátedra UNESCO 2022. Miembro del Grupo de Investigación “Intersubjetividad del Aprendizaje Docente” (ENSEM).

Dr. José Luis Martínez Díaz

Lic. en Educación Media con especialidad en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima, Mtro. en Sociología y Dr. en Ciencias Sociales por la Universidad

Autónoma del Estado de México, Mtro. en Enseñanza Superior por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Dr. en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (actualmente Colegio de Morelos). Docente investigador, responsable de la Jefatura del Departamento de Posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM). Reconocimiento al perfil deseable PRODEP. Asesor de tesis en licenciatura y posgrado, tutor de alumnos de formación inicial en la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Miembro de la Red de Cuerpos Académicos “Vulnerabilidad y Exclusión Social” de la Universidad Autónoma del Estado de México, Cátedra UNESCO 2022. Miembro del Grupo de Investigación “Intersubjetividad del Aprendizaje Docente” (ENSEM).

Artículo 5. Cuerpo Académico “Práctica e inclusión educativa y TIC’s”

Ma. Concepción Xelhuantzi Castillo

Docente investigador de tiempo completo, miembro del Cuerpo Académico en Formación (CAEF) “Prácticas e inclusión educativa y TIC’s”. Integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA) y RECAID. Perteneciente al Padrón Estatal de Investigadores Educativos del estado de Guerrero. Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría metodológica e investigación en una Escuela Normal Rural de Guerrero.

Adolfo Salado Guatemala

Docente investigador de tiempo completo, líder del Cuerpo Académico en Formación (CAEF) “Prácticas e inclusión educativa y TIC’s”. Integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA) y RECAID. Perteneciente al Padrón Estatal de Investigadores Educativos del estado de Guerrero. Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría metodológica e investigación en una Escuela Normal Rural de Guerrero.

Moisés Jesús Morales

Docente investigador de tiempo completo, miembro del Cuerpo Académico en Formación (CAEF) “Práctica e inclusión educativa y TIC’s”. Realiza labores de

docencia, tutoría, asesoría metodológica e investigación en la Escuela Normal de Guerrero.

Artículo 6. Cuerpo Académico “Formación profesional, docencia e investigación educativa”

Alfredo García Velarde

Docente investigador de tiempo completo, perfil deseable PRODEP. Líder del Grupo de Investigación en proceso de convertirse en Cuerpo Académico (CAEF) “Formación profesional, docencia e investigación educativa”. Integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría de trabajos de titulación, diseño curricular, desarrollo de proyectos de investigación en las licenciaturas de Educación Preescolar, Educación Primaria y posgrado en una Escuela Normal de Baja California Sur.

Marco Antonio Savín Castro

Docente investigador de tiempo completo, integrante del Grupo de Investigación en proceso de convertirse en Cuerpo Académico (CAEF) “Formación profesional, docencia e investigación educativa”. Integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría de trabajos de titulación, diseño curricular, desarrollo de proyectos de investigación en las licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria y posgrado en una Escuela Normal de Baja California Sur.

Liliana Pedrín Ortiz

Docente investigador de tiempo completo, integrante del Grupo de Investigación en proceso de convertirse en Cuerpo Académico (CAEF) “Formación profesional, docencia e investigación educativa”. Integrante de la Red Nacional para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (RENAFCA). Realiza labores de docencia, tutoría, diseño curricular y desarrollo de proyectos de investigación en las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria en una Escuela Normal de Baja California Sur.

Artículo 7. Línea de investigación “El inglés y la educación”

Hugo Alonso Morales Saldaña

Docente formador de Inglés de tiempo completo, miembro de línea de investigación de la REDIEEM (Red de Investigadores Educativos en México). Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría e investigación en una Normal de San Luis Potosí.

Mildred Urueta Cárdenas

Docente formador de Inglés de tiempo completo, miembro de línea de investigación de la REDIEEM (Red de Investigadores Educativos en México). Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría e investigación en una Normal de San Luis Potosí.

Ofelia Elizabeth Llanas Rangel

Docente investigador de tiempo completo, miembro de línea de investigación de la REDIEEM (Red de Investigadores Educativos en México). Realiza labores de docencia, tutoría, asesoría e investigación en una Normal de San Luis Potosí.

Artículo 8. Línea de investigación “Práctica docente su desarrollo y administración”

María Guadalupe Rodríguez Liñán

Docente investigador de tiempo completo. Línea de investigación “Práctica docente su desarrollo y administración”. Realiza funciones de docencia, tutoría, asesoría metodológica e investigación en una Escuela Normal de San Luis Potosí.

María Emma Sandra Rodríguez Loera

Docente investigador de tiempo completo. Línea de investigación “Práctica docente su desarrollo y administración”. Realiza funciones de docencia, tutoría, asesoría metodológica e investigación en una Escuela Normal de San Luis Potosí.

José Romel Loera Moreno

Docente investigador de tiempo completo. Línea de investigación “Práctica docente su desarrollo y administración”. Realiza funciones de docencia, tutoría, asesoría metodológica e investigación en una Escuela Normal de San Luis Potosí.

Artículo 9. Cuerpo de Investigación “Práctica docente e investigación para la mejora profesional”

Georgina Madrigal Bueno

Docente investigadora de tiempo completo, coordinadora de academia de octavo a séptimo semestre de la licenciatura en Educación Primaria, diseñadora de cursos extracurriculares deUSICAM por la misma institución, candidata a perfil PRODEP y líder del Cuerpo de Investigación “Práctica docente e investigación para la mejora profesional”. Se desarrolla actualmente como catedrática, asesora, diseñadora de codiseño de programas de educación normal 2022, e integrante de la Comisión de Titulación de Escuela Normal de Sinaloa.

José Pilar Cázares López

Docente investigador de tiempo completo con perfil deseable ante PRODEP, miembro del Cuerpo de Investigación “Práctica docente e investigación para la mejora profesional”, integrante de la Comisión de Titulación de la Escuela Normal de Sinaloa. Se desarrolla actualmente como catedrático, asesor y diseñador de codiseño de programas de educación normal 2022.

Artículo 10.

Paulina Saray Faz Casillas

Maestra en formación de la licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” (CRENAML), Central, San Luis Potosí. Actualmente cursa el quinto semestre y realiza sus prácticas docentes en un contexto rural, atendiendo a alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria.

Sashary Josahandy Sánchez Herrera

Maestra en formación de la licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” (CRENAML), Central, San Luis Potosí. Actualmente cursa el quinto semestre y realiza sus prácticas docentes en un contexto rural, atendiendo a alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria.

Artículo 11.

Marisol del Rocío Camarillo Paz

Docente en formación en la licenciatura en Educación Primaria en el Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” (CREN), Central, San Luis Potosí. Actualmente cursa el quinto semestre y realiza sus prácticas docentes en un contexto rural, atendiendo a alumnos y alumnas de primero, segundo, tercero y cuarto grado de educación primaria en una escuela multigrado.

Yaretsi Elizabeth Primero Belmontes

Docente en formación en la licenciatura en Educación Primaria en el Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” (CREN), Central, San Luis Potosí. Actualmente cursa el quinto semestre y realiza sus prácticas docentes en un contexto rural, atendiendo a alumnos y alumnas de primero, segundo, tercero y cuarto grado de educación primaria en una escuela multigrado.

Artículo 12.

Katia Itxel Gómez Reyes

Alumna de quinto semestre de la licenciatura en Educación Primaria dentro del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”, actualmente realiza su práctica docente en un grupo multigrado.

Daniela Hernández Torres

Docente en formación de la licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”, Cedral, San Luis Potosí. Cursa actualmente el quinto semestre y realiza sus prácticas docentes en una escuela multigrado.

Artículo 13.

Jazmín Alexandra Hernández

Docente en formación de la licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”, Cedral, San Luis Potosí. Actualmente cursa el quinto semestre y realiza sus prácticas docentes en un contexto rural frente a un grupo de alumnos de primero, segundo y tercer grado.

Artículo 14.

Ana Gabriela Belmares Rodríguez

Docente en formación de la licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio”, Cedral, San Luis Potosí. En la actualidad cursa el quinto semestre y realiza sus prácticas docentes en el contexto rural, atendiendo a un grupo de alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria.

Fernanda Citlali Salazar Reyna

Docente en formación de la licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional de Educación Normal “Profra. Amina Madera Lauterio” (CRENAML), Cedral, San Luis Potosí. Actualmente cursa el quinto semestre y realiza prácticas docentes en un contexto rural, atendiendo a un grupo de alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria.



www.pierojoediciones.com/academico

