

Experiencias de Investigación Educativa desde las Escuelas Normales



CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN
NORMAL DE AGUASCALIENTES

Experiencias de Investigación Educativa desde las Escuelas Normales

Experiencias de Investigación Educativa desde las Escuelas Normales



CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN
NORMAL DE AGUASCALIENTES



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

Experiencias de Investigación Educativa desde las Escuelas Normales

D. R. © 2021 Primera edición, septiembre:

Pie Rojo Ediciones
Av. Las Américas #1812 local 7,
Fracc. El Dorado, C.P. 20235,
Aguascalientes, Ags., México.
pierojo.ed@gmail.com
www.pierojoediciones.com
Tel. 449 890 6260

© de los textos:

Yolanda Cabrera Barrera
Brenda Karina Calderón Santoyo
Erika Fabiola Carmona Ramos
Yolanda Chávez Ruiz
Verónica de Loera García
Francisco Flores López
María Elena Gómez Gallegos
Sergio Hugo Hernández Belmonte
Víctor de Jesús Hernández Ceballos
Edna Huerta Velásquez
Ma. Angélica Núñez Bernal
Gabriela Rocha Colis

© de la edición:

Sandra Reyes Carrillo

© del diseño editorial y de la foto de portada:

María Estela González Acevedo

ISBN: 978-607-97-641-8-0

Impreso y hecho en México
Made and printed in Mexico

Prohibida la reproducción total o parcial
sin previa autorización de los editores.

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

El compromiso de las Escuelas Normales como formadoras de los futuros docentes del país debe ir más allá de su preparación, debiendo hacer, desde su nicho de oportunidad, indagaciones en la dimensión pedagógica, social, socioemocional y cultural que permita tener mejor preparado al magisterio nacional.

La relevancia de las Escuelas Normales dentro del Sistema Educativo Nacional no está en duda; sin embargo, es menester de la propia comunidad normalista revalorar la función y utilidad de aquellas, diversificando los espacios en los que los integrantes de ellas hacen presencia para dejar de manifiesto la importancia de la formación docente.

El Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) tiene dentro de sus objetivos institucionales propiciar la generación y aplicación del conocimiento en la escuela normal mediante el fortalecimiento de la investigación, y como parte de este proceso, se fija la meta de generar publicaciones con alta calidad académica en la que los docentes investigadores presenten avances y conclusiones de investigación en materia educativa.

Así pues, el CRENA pone a disposición de la comunidad educativa el presente libro denominado *Experiencias de Investigación Educativa desde las Escuelas Normales*, que tiene desde su concepción el propósito de fortalecer la reflexión e innovación de la práctica educativa relacionada con la formación de docentes de educación básica, así como de divulgar hallazgos de la investigación educativa realizada en escuelas formadoras de docentes del país, que son producto de la labor indagadora de su profesorado.

En este documento se da cuenta de trabajos de investigación en el ámbito educativo originados desde las propias escuelas formadoras de docentes, con temáticas acordes a la época en que se publica, emanados de docentes no solamente de la región de influencia de Aguascalientes, sino también del resto del país.

Hacemos el más amplio reconocimiento a la Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Superior y a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, que mediante el programa de Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal aportaron el recurso financiero necesario para la edición del presente libro. Agradecemos su apoyo.

- 11** **LA CULTURA DE TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS FORMADORAS Y ACTUALIZADORAS DE DOCENTES DE AGUASCALIENTES**
Edna Huerta Velásquez
- 33** **USO DE LAS TIC EN EGRESADOS NORMALISTAS DEL CRENA COMO NATIVOS DIGITALES**
Brenda Karina Calderón Santoyo
- 43** **MANIFESTACIONES DE SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO EN MÉXICO. UNA MIRADA AL LIBRO *CONOCE NUESTRA CONSTITUCIÓN*, DEL CUARTO GRADO DE PRIMARIA**
Víctor de Jesús Hernández Ceballos
- 57** **LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS: UNA EXPERIENCIA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**
Yolanda Chávez Ruiz/Verónica de Loera García/
Francisco Flores López
- 85** **LA RELACIÓN ENTRE LA PROFESIONALIZACIÓN Y EL PERFIL DE LOS DOCENTES NORMALISTAS**
Ma. Angélica Núñez Bernal/Gabriela Rocha Colis
- 105** **TRAYECTORIAS METODOLÓGICAS IMPLEMENTADAS POR LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**
Sergio Hugo Hernández Belmonte/María Elena Gómez Gallegos/Yolanda Cabrera Barrera
- 121** **EL EFECTO QUE TIENEN LAS EMOCIONES EN LOS ALUMNOS DE NIVEL PROFESIONAL FRENTE AL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**
Erika Fabiola Carmona Ramos
- 139** **PRÁCTICAS PROFESIONALES: LA NECESIDAD DE UNA ACCIÓN COMPARTIDA ENTRE LA ESCUELA NORMAL Y LA ESCUELA PRIMARIA**
Sergio Hugo Hernández Belmonte

LA CULTURA DE TRABAJO DOCENTE EN ESCUELAS FORMADORAS Y ACTUALIZADORAS DE DOCENTES DE AGUASCALIENTES

Edna Huerta Velásquez

RESUMEN

Este artículo muestra los hallazgos de la investigación exploratoria sobre la cultura de trabajo docente en las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes en el estado de Aguascalientes, México. El objetivo es identificar las características de la cultura de trabajo docente y la influencia de ésta en las prácticas docentes, usando para su análisis la Teoría de la cultura y la acción social, de Zalpa (2011). Los principales hallazgos muestran la importancia que los docentes le asignan a la parte de la planeación de sus clases a fin de lograr los objetivos de la formación de los futuros docentes; de igual manera, el gusto que les causa el momento de la interacción con sus estudiantes lo valoran como el momento de poner en juego sus habilidades docentes, así como escuchar a los estudiantes en sus dudas concretas respecto a su trabajo frente a grupo. Se encontró que los profesores no normalistas han tomado la decisión de profesionalizar su práctica mediante la formación constante y ser conscientes de su vocación como formadores de docentes, aspecto que no es explícito en el caso de los docentes de origen normalista.

Palabras clave: Cultura escolar, Escuelas formadoras de docentes, Política educativa, Docentes de escuelas normales.

Correo electrónico: edna.huerta@upn011.edu.mx

Institución: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011 Aguascalientes

Línea temática: Práctica docente en las escuelas normales

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa ha tenido un desarrollo vertiginoso en las últimas seis décadas y muchos han sido ya los temas analizados, así como los enfoques y disciplinas desde las cuales se analiza la escuela, sus principales actores y los procesos que en ella se desarrollan. Los resultados de estos estudios han sido de suma importancia para comprender los procesos escolares y la influencia que tienen en los aprendizajes, logrando cada día una comprensión mejor y mayor de la escuela. Los actores escolares también han sido estudiados, lo que permite saber qué hacen en la escuela y cómo sus prácticas influyen en otros, en los procesos y en los resultados. Las prácticas que realizan los docentes tienen un impacto especial en los procesos escolares; por ello, esta investigación se centró en ellas.

Al ser en el docente en quien se centra gran parte de la implementación de las reformas, metodologías e innovaciones educativas (Díaz e Inclán, 2001; Robalino, 2005; Cornejo, 2007), conocer las características de su cultura de trabajo permitirá avanzar en encontrar ejes de explicación a diversos procesos y logros que se dan en la escuela.

Esta investigación se suscribe en una línea de trabajo en la cual la cultura se presenta como el eje de explicación de los fenómenos sociales. Conocer la Teoría de la cultura y la acción social (Zalpa, 2011) develó la oportunidad de integrar en un solo modelo teórico diversos elementos que han sido atendidos por la investigación educativa y que son importantes a fin de explicar y entender a la escuela, sus actores y lo que en ella sucede. Esta propuesta teórica plantea la importancia que tienen las significaciones de los actores, se advierte como una teoría integral para dar cuenta de lo que pasa con los docentes como trabajadores, como profesionales que deben responder a las exigencias de una estructura dada, de la política educativa y de las condiciones de operación de los planteles, pero que al mismo tiempo le otorgan una significación al trabajo que desempeñan cotidianamente. Es la relación entre estructura y acción.

En el marco de la cultura de trabajo docente es posible encontrar y entender la interrelación que se da entre las condiciones estructurales de trabajo, la cantidad y características de los profesores que forman un plantel y la forma de interpretar y accionar las políticas y regulaciones educativas, relación que se

traduce en una cultura de trabajo particular, con implicaciones en la forma en que se enseña, en que se organiza y en que opera cada plantel educativo.

MARCO REFERENCIAL

Atender el tema de la cultura de trabajo docente requiere, en primer lugar, definir lo que entendemos por *cultura de trabajo*, y después aplicar esta noción al campo de la profesión docente, que de suyo es compleja por el tipo de trabajo que realiza este profesional.

Teóricos de los estudios del trabajo en México se han ocupado de definir la *cultura de trabajo*. Considérese, por ejemplo, la definición de Guadarrama (1998), que plantea que cuando se habla de cultura de trabajo:

[...] hablamos de muchas culturas, tantas como son producidas por los actores laborales, con sus propios valores sobre el trabajo, sus propias maneras de hacer las cosas y, en general, su particular relación con los sistemas de creencias y valores predominantes en las sociedades en las que viven (p. 43).

Así, la cultura de trabajo tiene un fuerte componente de valores, prácticas, creencias de tipo individual que se conjugan en un espacio socialmente determinado: El lugar de trabajo, este espacio, a su vez, aporta un conjunto de valores, creencias y pautas de acción. (Berger y Luckmann, 2008).

Los estudios de la cultura de trabajo desde perspectivas que reconocen la importancia de lo social, los valores, las creencias y las construcciones sociales, han permitido un acercamiento más completo a éstas. Se puede hablar entonces de *culturas* cuando nos referimos al ámbito del trabajo, puesto que no existe *una* sola cultura (Reygadas, 1998). Así, estudiar la cultura de trabajo desde una perspectiva que incorpore las voces de los actores, que reconozca los significados que han elaborado sobre su trabajo y sobre sí mismos como trabajadores, sobre las relaciones laborales que se tejen al interior del espacio de trabajo, ha permitido el desarrollo de modelos teóricos más complejos y con mayor posibilidad de explicar e interpretar la cultura laboral (De la Garza, 2010).

Tardif señala que el trabajo docente de manera cotidiana es “un conjunto de interacciones personalizadas con los alumnos para conseguir su participación en su propio proceso de formación y atender a sus distintas necesidades” (2004, p. 104). Por ello, se demanda del profesor una inversión profunda en las relaciones humanas con sus alumnos, tanto en el plano afectivo, como en el cognitivo.

Por lo que sabemos, no existe en realidad una palabra o un concepto para designar a un trabajo de este tipo. Por consiguiente, vamos a llamarlo trabajo invertido o vivido, indicando con esta expresión que un profesor no sólo puede “hacer su trabajo”, sino que debe también empeñar en invertir en ese trabajo lo que él mismo es como persona. (Tardif, 2004, p. 104).

Estas ideas permiten señalar que el trabajo docente es un trabajo que se vive, aludiendo a la parte subjetiva. El profesor no deja en la puerta del aula lo que es como persona e interpreta su rol profesional, pues la ejecución de su rol se da a partir de poner en juego conocimientos, significaciones y creencias sobre sí mismo, sobre el trabajo; pero también el marco estructural en que se dan estas vivencias es relevante, es el marco regulatorio que define el trabajo docente (Rondero, 2009). La teoría de la cultura y la acción social (Zalpa, 2011) posibilita analizar estos aspectos en un conjunto, en que cada elemento ayuda a entender el actuar de los profesores y las razones de ello.

La teoría de la cultura y la acción social

La teoría de la cultura y la acción social define la cultura como “la significación social de la realidad y su relación con la conducta de los seres humanos en sociedad” (Zalpa, 2011, p. 147). Desde esta perspectiva, la cultural es una vía para estudiar lo social, es una perspectiva heurística en la que la cultura se presenta como un mapa que permite conocer la acción social de los sujetos en una sociedad determinada. Adoptar esta postura implica aceptar que la cultura ofrece una perspectiva totalizadora para entender el mundo y a los sujetos.

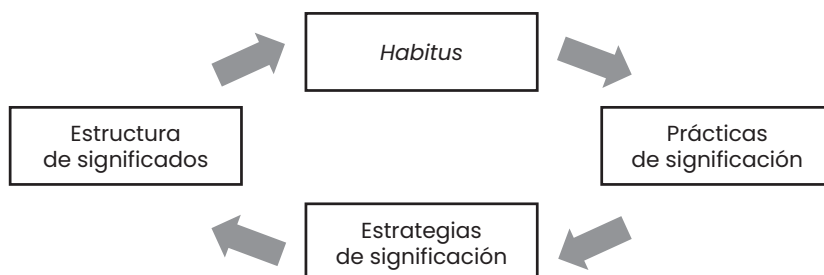
La cultura es entonces una construcción social de la realidad, en tanto construye el sentido de las cosas en función de las estructuras que están dadas en esa cultura específica. Esta visión plantea la necesidad de distinguir en la conformación de la significación, entre conocimiento y creencias, dado que estas últimas tienen un papel fundamental en la conformación de las acciones humanas. Los elementos

que integran la teoría de Zalpa dan cuenta de las acciones sociales de los actores, pues éstos son una manifestación de la cultura en que se encuentran inmersos. La teoría recupera los conceptos de la teoría de la acción social de Bourdieu, pero agrega un concepto, que desde la perspectiva de Zalpa (2011) la complementa, el de *estrategias*, que se retoma de la teoría de juegos.

El resultado es un modelo teórico que integra los conceptos: estructura, *habitus*, prácticas y estrategias. En conjunto, estas concepciones permiten entender las acciones sociales de los agentes, siendo éstas las manifestaciones de su cultura. La siguiente imagen muestra el modelo teórico, sus conceptos y las relaciones entre ellos.

Figura 1

Teoría de la Cultura y la Acción Social.



Fuente: Zalpa, G. (2011).

La acción social es el resultado de la manera en cómo se engarzan estos cuatro elementos en un determinado momento histórico y para un determinado actor, que converge con otros y con los que comparte ciertos elementos. La convergencia de los actores sociales en un tiempo y un espacio dado ofrece el escenario para que se desarrollen prácticas sociales específicas y particulares, que en conjunto dan cuenta de una determinada forma de pensar, percibir y actuar, es decir, de una cultura específica.

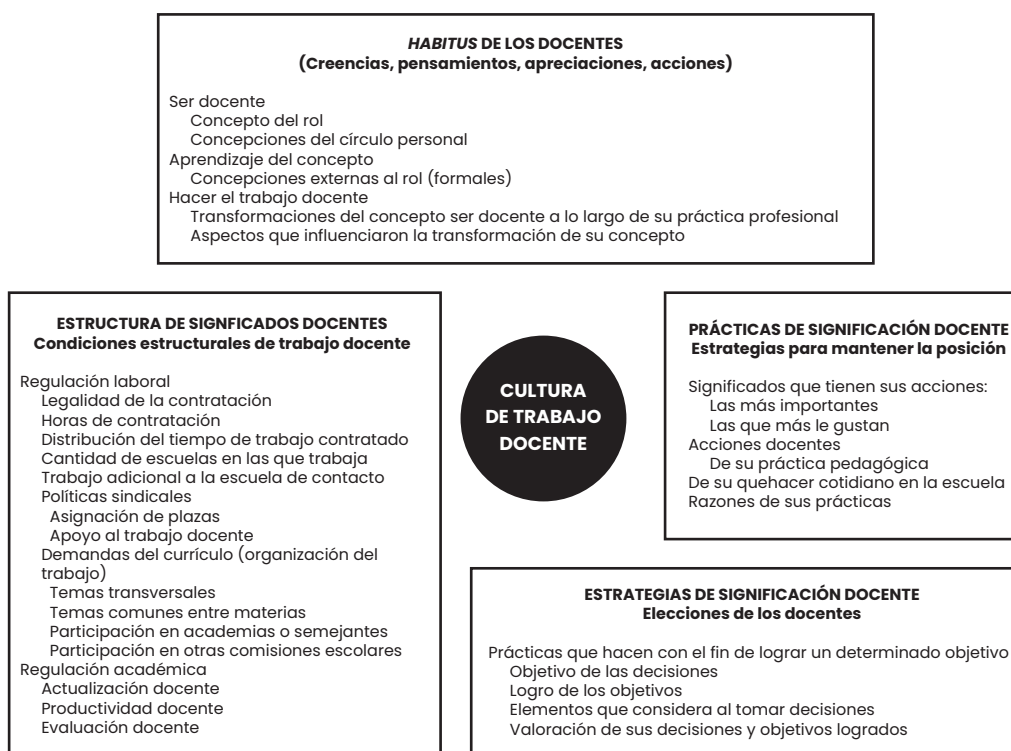
La estructura de significados dada es posible entenderse y traducirse en prácticas de significación concretas mediante el *habitus*. Este concepto ayuda a entender el proceso de mediación que sucede entre estos dos elementos: lo dado, el orden social y las prácticas de significación que definen los actores. El concepto de es-

trategias de significados ayuda a entender el proceso de reproducción o cambio que se gesta a partir de las prácticas de los agentes sociales. Las producciones culturales de un determinado grupo son una construcción que se realiza a partir de la acción social que ejecutan los sujetos, de lo que significa para cada uno de los actores lo que hacen y los motivos u objetivos por los que lo hacen.

El resultado de operacionalizar el modelo teórico de Zalpa para el caso de la cultura de trabajo docente se muestra en el siguiente gráfico, en él se enuncian para cada eje los elementos que habrían de considerarse en el trabajo de campo y el posterior análisis.

Figura 2

Operacionalización de las categorías del modelo teórico



Fuente: Elaboración propia a partir del Modelo de Zalpa, G. (2011)

METODOLOGÍA

Conocer la cultura de trabajo docente en las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes y el impacto que puede tener en las acciones sociales que ejecutan a diario los profesores demandó un ejercicio reflexivo e interpretativo.

Asumiendo la postura de algunos investigadores sociales (Galindo, 1998; Vasallo de Lopes, 1999) sobre la riqueza metodológica y científica que se gana abandonando posiciones ortodoxas y asumiendo una visión abierta, esta investigación usó la Teoría Fundamentada. Se hizo una operacionalización exhaustiva que a partir del modelo teórico y de las investigaciones sobre trabajo docente revisadas llenó de contenido los ejes teóricos que plantea en el caso de la cultura de trabajo docente.

Los hallazgos de investigaciones sobre el trabajo docente permitieron definir dos criterios para la selección de los informantes: Antigüedad en el ejercicio de la docencia (Tardif, 2004) y perfil profesional: Normalista o no normalista (SEP, 2005).

Se diseñaron dos instrumentos para la recolección de la información: Un cuestionario estructurado y una guía de entrevista; esta última porque permite profundizar en significados y creencias de los actores. El cuestionario estructurado se propuso a fin de identificar a mayor escala las condiciones estructurales en que se realiza el trabajo en las escuelas formadoras, se lograron recuperar 222 cuestionarios en las 7 escuelas participantes.

El objetivo de la entrevista fue obtener las construcciones personales que han elaborado los docentes en torno a su quehacer profesional, sus percepciones sobre el trabajo que realizan en lo individual y con sus colegas, las condiciones que favorecen este trabajo, las razones de ciertas acciones, sus creencias y otros elementos que dan cuenta de la cultura de trabajo docente. Se realizaron 25 entrevistas en total, al menos 3 en cada escuela. La tabla 1 contiene las características de los participantes en la entrevista.

Tabla 1*Características de los profesores participantes en la investigación*

Clave de escuela	Profesores por escuela	Formación profesional		Antigüedad en Escuelas formadoras y actualizadoras de docentes			Sexo	
		Normalistas	No normalistas	Más de 15 años	6-14 años	1-5 años	Mujeres	Hombres
1	4	2	2	1	1	2	2	2
2	3	0	3	1	0	2	3	0
3	4	1	3	1	2	1	3	1
4	3	2	1	1	2	0	2	1
5	3	3	0	0	1	2	1	2
6	4	2	2	2	0	2	2	2
7	4	0	4	1	1	2	2	2
TOTALES	25	10	15	7	7	11	15	10

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos se realizó siguiendo los planteamientos de la Teoría fundamentada, se generaron notas y reflexiones una vez que se realizaba la entrevista y en una primera revisión. El objetivo de la segunda etapa fue ordenar de forma coherente, completa, con lógica y lo más sucintamente posible el material recuperado; se definieron categorías de análisis muy generales a partir de las cuales fue posible la primera selección de citas de las entrevistas. Estas categorías se desprendieron de las dimensiones más importantes del modelo teórico. A partir de ello se revisó cuáles de las grandes categorías se dividirían en subcategorías, para lograr la mayor precisión posible. Las listas generadas se cotejaron con los planteamientos del marco teórico. El resultado fue una matriz de análisis amplia a partir de la cual se hizo el análisis de todas las entrevistas.

RESULTADOS

Como se ha señalado, las preguntas de la investigación se focalizaron en definir la cultura de trabajo docente en las escuelas, y la manera en que los factores propuestos en el modelo teórico permiten entender la influencia que tiene dicha cultura en las prácticas cotidianas que realizan los actores.

Las condiciones estructurales de trabajo

Del total de cuestionarios, 109 fueron respondidos por mujeres y 113 por hombres, con una media de 48 años cumplidos. El promedio de años de servicio en el sistema educativo fue de 21; 16 años en promedio colaborando en escuelas formadoras o actualizadoras de docentes; la media de antigüedad en las escuelas donde trabajaban en el momento de la investigación fue de 13 años. La mayoría de estos docentes (90.4%) cuentan con un nombramiento definitivo en su puesto, de tal suerte que sólo un 14.9% de los docentes se encontraban preocupados por su estabilidad laboral.

El tiempo de contratación semanal es en promedio de 32 horas; este tiempo se emplea en su mayoría en el trabajo frente a grupo (13 horas semanales promedio); pero en asesorías, planeación, revisión de exámenes y otras actividades académicas emplean 11 horas semanales promedio, por lo que quedan con poco tiempo para destinarlo a otras actividades que son necesarias en su labor, como diseñar materiales, exámenes o presentaciones. Por ello, 84.6% señala emplear mucho tiempo en ello; 61.5% señala emplearlo en reportes académicos y 53.8% en la asesoría a alumnos. Todas estas actividades sí se ven reflejadas en el aprovechamiento de los estudiantes (83.5%) según la perspectiva de los profesores. La mayoría de los docentes se sienten satisfechos (61.7%) con su trabajo y responsables (43.6%); y aunque son los menos, algunos se sienten agobiados por todo lo que tienen que hacer (6.9%).

En cuanto a exigencia, los encuestados opinan que sí se vive en las escuelas normales; 8 de cada 10 opinan que es mucha la exigencia y ésta se da por parte del director (60.6%), el subdirector (66%) y los coordinadores de academias (69%). Para 6 de cada 10 docentes, es evidente la existencia de sanciones cuando no realizan sus obligaciones. La sanción más frecuente es una llamada de atención.

Ser docente y hacer el trabajo docente

Como parte del modelo teórico que se ha usado en esta investigación, el *habitus* docente es el principal elemento a partir del cual las personas filtramos lo establecido en las condiciones estructurales que definen al grupo social al que pertenecemos y a partir de las cuales significamos, les damos sentido a nuestras prácticas, mismas que direccionan nuestras intenciones.

En este sentido, la teoría de la cultura y la acción social (Zalpa, 2011) señala la importancia de conocer el significado que le otorgan los actores a sus creencias, ideas, pensamientos y concepciones, significación que no es del todo personal, en el sentido de que este *habitus* tiene un componente social y colectivo definitorio.

El significado que para los participantes tiene el ser docente en el momento en que se realizó la entrevista está centrado en la *enseñanza*, la *responsabilidad* y el *compromiso*. Respecto a la enseñanza son varios los docentes que expresan de forma manifiesta que el ser docente es *poder enseñar* a los estudiantes, tener la habilidad suficiente para *lograr que ellos aprendan*, ayudarlos a que conozcan, transmitirles conocimientos.

“Tener las habilidades y los conocimientos para volver significativos los aprendizajes de los demás, ponerlos en común y que se reconstruyan como las estructuras de aprendizaje de los alumnos, como que esa es la idea que ahora conservo” (Entrevista 3, profesor No normalista).

“Es responsabilidad cognitiva y emocional en donde tienes que precisamente ser un transmisor motivador hacia los estudiantes de los aprendizajes y de la vocación” (Entrevista 2, profesora No normalista).

Señalan también *transmitir la creencia* en torno a las posibilidades de la enseñanza como transformadora de los seres humanos y de la sociedad.

“Bueno, primero implica una responsabilidad muy grande porque creo que somos como modelos a seguir de muchas cuestiones que hacemos aquí en la Normal Superior, donde formamos maestros de nivel secundaria, es como muy delicado porque ellos son como una réplica de lo que nosotros hacemos”. (Entrevista 25, profesora No normalista).

Para los docentes, *ser responsables* implica lograr que los estudiantes aprendan lo que necesitan para ser buenos docentes, al mismo tiempo motivarlos para ejercer la profesión; la responsabilidad ética como formadores de futuros docentes se manifiesta en reconocer a la educación como una posibilidad de mejora, cambio y transformación de las sociedades.

Se encontró evidencia suficiente sobre la responsabilidad y compromiso que tienen en la parte de formación académica de los futuros profesores, lo que sin lugar a duda implica formarse para estar en condiciones de ofrecer mejores conocimientos, experiencias, motivaciones, así como transmitir la vocación por la enseñanza, pues aseguran que si atienden esto podrán seguir formando con calidad a los estudiantes.

Se les cuestionó sobre el concepto de *ser docentes* que tenían tiempo atrás, y surgieron básicamente dos ideas: la relativa a una *vocación* y la relativa a *algo dado* como por naturaleza. Respecto a la vocación se encontraron significados en torno a la importancia que tiene el ser profesor, el llamado que algunos sintieron desde pequeños, el gusto por ayudar a los demás a conocer, a ser mejores, a lograr aprender. Para algunos, la vocación es ser empático con el alumno, entender sus contextos y situaciones y trabajar junto con ellos para mejorar. Precisan que la vocación se nutre con conocimientos y con la facilidad para transmitir estos conocimientos, hacerlo con gusto y con disposición. La teoría señala que ciertamente el *habitus* (las creencias) se va modificando y transformando a lo largo de la vida, en este sentido, la vocación del docente no necesariamente debe estar al inicio del ejercicio de la profesión, pero sí sería deseable que se desarrollara a lo largo de la trayectoria, pues es un elemento fundamental para ejercer esta labor (Tardif, 2004).

La práctica docente

La teoría de la cultura y la acción social (Zalpa, 2011) advierte que las acciones docentes, es decir, la práctica docente, están definidas por cómo los docentes significan lo dado por la estructura a partir del *habitus* que como actores de una cultura han desarrollado. Este apartado muestra los hallazgos en torno a las prácticas más comunes entre los docentes y analiza si realmente se advierte una relación entre éstas y el *habitus* identificado.

Primero, se les cuestionó sobre las prácticas que les parecen las más importantes de *hacer en el trabajo docente*. Se encontró que para la gran mayoría de los profesores la planeación es la parte del trabajo docente que si bien no se hace en el aula, sí es la más importante de todas, pues a partir de ella se logra que las sesiones de clase fluyan como debe ser y se logren los objetivos establecidos en la materia; se muestran algunas citas relevantes en este sentido.

“Es la planeación, porque creo que es importante no improvisar, simular, entonces si no hay un plan de trabajo bimestral, por semestre o de la unidad, entonces no se puede”. (Entrevista 4, profesor No normalista)

“Quizás la más difícil, porque es en la que más le hacen a uno pensar y cuando tiene uno muchos grupos pues es difícil, pero es la más importante”. (Entrevista 15, profesora Normalista)

“La planeación, porque implica que siempre estés preparado, y siempre hay un antes, un durante y un después, y eso significa que si eres docente debes de tener una planeación; una planeación donde sea el eje rector de las acciones que emprendas dentro del aula”. (Entrevista 16, profesor No normalista)

Los profesores reconocen la importancia de la planeación, pues les obliga a movilizar tanto los conocimientos de la materia, pero también les impulsa a actualizarse; no obstante, lo más relevante es que los lleva a considerar las necesidades de formación de los futuros docentes, centrandolo en el trabajo que llevan a cabo, lo cual debería impactar desde su perspectiva en la formación y desempeño de los futuros profesores.

La evidencia permite señalar que existe una relación clara entre las concepciones que tienen los docentes respecto a su *ser* y *quehacer* docente en las que prevalece la *responsabilidad* y el *compromiso* y las prácticas que son las más importantes, como es la planeación. Cabe precisar que dijeron que no es lo que más les gusta, pero sí lo más relevante para hacer su trabajo de forma adecuada y con impacto en la formación de los estudiantes.

Por la importancia que tiene en sus significaciones el hacer con entusiasmo y gusto algunas cosas, se les cuestionó a los profesores sobre la práctica que más les gusta. Fue relevante que la gran mayoría comentó que es el momento de la clase, por la

oportunidad de interactuar con los estudiantes, de hablar con ellos, de escuchar sus dudas, sugerencias y que les pueden transmitir sus propias experiencias.

“Estar con los chicos en el grupo y estar generando como estas ideas y que me planteen dudas y que siempre me estén planteando retos”. (Entrevista 2, profesora No normalista)

“Yo disfruto, yo disfruto mucho dar mi clase, les digo yo que me siento como la artista que entra a escena de teatro, preparo mi clase, entonces voy a la clase y platico con ellas, y me río, y lloro, y juego, les exijo, disfruto mucho estar en el escenario”. (Entrevista 18, profesora Normalista)

“Me gusta mucho el acompañamiento, me encanta ir a mis clases. [...] Me gustan las confrontaciones, aunque me duela la cabeza un ratito, pero me gusta porque me enseña”. (Entrevista 22, profesora No normalista)

Se advierte que para los docentes es muy gratificante la parte de la interacción porque les permite escuchar a los estudiantes y poder apoyarles de mejor manera en su trabajo durante las prácticas y en su ejercicio profesional, apoyo que a los entrevistados les hubiera gustado tener cuando ellos fueron estudiantes. También se comenta que es el momento cumbre del trabajo, es como estarse preparando durante la planeación para ese momento especial; de igual manera, es la conversación con los estudiantes lo que les impulsa y motiva a seguirse preparando, pues las dudas planteadas las transforman en retos a atender como profesionales de la formación docente.

También se les cuestionó respecto a lo que les es más significativo de su *hacer docente*. Las opiniones se centraron en cuatro ideas principales: ser alguien emblemático para los estudiantes, tener dominio de su trabajo profesional, ver que aprenden los estudiantes, y ser un apoyo incondicional de los alumnos y la institución. Es importante resaltar la idea de que el ejercicio de la profesión se concibe también como una oportunidad para dejar algo a la sociedad, trascender en el plano profesional a partir de formar buenos profesores que serán los futuros formadores de la niñez y juventud.

Estrategias docentes

La teoría de la cultura y la acción social incorpora en su modelo teórico lo relativo a las razones que los docentes tienen al realizar sus prácticas, pues generalmente se buscan ciertos objetivos, aunque no en todas ocasiones se logran y en algunos casos se obtienen los resultados contrarios, generándose así la reproducción de ciertas prácticas, cuando quizá el objetivo haya sido el cambio.

El primer objetivo de los docentes entrevistados es conseguir el desarrollo de las competencias establecidas por el currículo. Para los docentes es de vital importancia que el trabajo que hacen con sus estudiantes les permita a éstos el desarrollo de sus competencias docentes; esto lo logran a partir de la retroalimentación, les indican los aspectos que lograron desarrollar, los que se quedaron en el camino y especialmente los errores que cometieron a fin de que aprendan.

Esta acción la hacen en todos los casos de manera consciente y en busca de lograr que los estudiantes logren las competencias establecidas en el currículo y perfil de egreso, por ello es importante aprovechar el momento de la retroalimentación, pues es un momento clave en la formación. Cabe precisar que la retroalimentación no solamente tiene que ver con conceptos teóricos o contenidos, la retroalimentación se ocupa también de actitudes que deben tener los estudiantes como futuros formadores, o también en la habilidad que demanda el trabajo docente, del cual los profesores entrevistados sienten que tienen mucho que compartir con ellos, pues su experiencia les parece relevante y propicia para ayudar a sus estudiantes en el logro de las competencias.

“[...] a lo mejor un momento en que es muy importante considerar, o verlo así, más desmenuzado, sí es, antes de examen, o al término de cada unidad cuando ya es como el cierre, en que uno ve qué tanto aprendieron y qué tanto no aprendieron, que es, regresarse, o ver la manera en que, en reforzar, darles un seguimiento de su avance”. (Entrevista 5, profesora No normalista)

“[...] más que calificaciones estoy centrada en darles una retroalimentación desde mi experiencia, entonces yo les hago preguntas, mis observaciones vienen con muchas preguntas, ¿cómo te das cuenta si los niños están aprendiendo?, por ejemplo ¿cuántos de los niños te estaban poniendo atención?, muchas preguntas de ese tipo para que ellos se las hagan cuando estén ejerciendo”. (Entrevista 21, profesora Normalista)

La segunda estrategia que usan los profesores entrevistados para lograr sus objetivos es la evaluación de los avances, a partir de los cuales les es posible retroalimentar. Si se consideran ambas estrategias, para casi la mitad de los profesores participantes en el estudio, la evaluación y la retroalimentación son las acciones que más realizan para lograr que sus estudiantes alcancen las competencias establecidas por el currículo. En este sentido, es valioso analizar las estrategias de evaluación que se usan con mayor frecuencia.

Si bien la evaluación es una práctica a la que recurren la mayoría de los profesores, no señalan alguna técnica o estrategia para hacerla, hablan de varias formas en que se dan cuenta del avance de los estudiantes y de verificar si están logrando las habilidades docentes que requieren para ejercer la profesión. Al parecer la evaluación se centra en observar el desempeño de los estudiantes, darles asesoría durante las prácticas que hacen. Resulta ser un espacio favorable para la observación y retroalimentación para la mejora.

“La estrategia que sigo para lograr su competencia es el sentarme con ellas y decirles, bien, no hiciste tal cosa, si hiciste tal o cual, para que ellas tengan claridad”. (Entrevista 18, profesora Normalista)

En este sentido, la evaluación y retroalimentación constante favorece que los estudiantes salgan de su zona de confort y se enfrenten a la realidad que implica el trabajo docente.

Es relevante mencionar que fueron pocos los profesores que reconocen que en algún momento de su práctica obtuvieron objetivos contrarios a los buscados, atribuyendo esto a la falta de experiencia como profesor, al desconocimiento parcial de los contenidos a trabajar, pero sobre todo a considerar poco el punto de arranque de sus estudiantes, de explorar sus conocimientos previos. Las situaciones narradas les sirvieron para reflexionar y no volver a cometer esos errores a fin de tener un alto impacto en la formación de los futuros formadores.

CONCLUSIONES

En concordancia con los datos del estudio de Medrano, Ángeles y Morales (2017) sobre las escuelas normales en México, las condiciones estructurales de trabajo en las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes en Aguascalientes son adecuadas en términos de la forma en que están contratados la gran mayoría de los profesores, pues 9 de cada 10 cuentan con una base permanente de tiempo completo, lo cual ofrece un ambiente de seguridad y certeza laboral que no se vive en algunas universidades o subsistemas de educación media superior, por ejemplo. Los profesores entrevistados reconocen que ciertamente estas condiciones favorecen que el trabajo se realice de mejor manera, pues cuentan con tiempos para el trabajo de planeación, revisión, evaluación y asesoría que demanda el trabajo docente; aunque no dejan de señalar en algunos casos que son muchas las actividades administrativas y de coordinación, lo cual les quita tiempo para lo que más les agrada hacer como parte de su trabajo: la interacción con los estudiantes.

Es relevante mostrar que la vocación y el compromiso docente están claramente centrados en la atención a los jóvenes que se están formando, pues esto debería tener un impacto en ellos en tanto están viviendo el compromiso que significa ser docente, lo que Tardif (2004) señala como la formación experiencial, la cual dota a los profesores de hábitos y habilidades para enfrentar su trabajo, esto es la cultura docente en acción.

Uno de los rasgos de la cultura docente de los formadores de Aguascalientes está centrado en la responsabilidad y compromiso de dotar a los estudiantes de elementos disciplinares, sí, pero sobre todo de transmitirles estos mismos valores, los cuales permiten sobreponerse a condiciones estructurales de trabajo no del todo favorables. Algunos de ellos hablan de que es su contribución personal a la mejora de la educación, a la formación de los universitarios para darles lo mejor, lo cual sin duda remite el concepto de vocación.

En completa armonía con estos resultados, el tema del *ser* y *hacer* el trabajo docente, lo que Bourdieu denomina *habitus*, muestra claramente que para los docentes el ser tales implica compromiso y responsabilidad para con la formación de los futuros formadores. Esto es muy importante de señalar, pues ellos tienen plena conciencia de que los chicos que tienen en sus aulas serán las personas responsa-

bles de educar a los niños y jóvenes de nuestra sociedad. Asimismo, mencionan las implicaciones que tiene el que sus estudiantes no estén bien formados, que tengan lagunas disciplinares o pedagógicas, significa que si uno de sus estudiantes no logra ser un buen docente estará impactando negativamente la vida de cientos de niños año con año; por el contrario, si el trabajo realizado es positivo y exitoso, cientos de niños año con año tendrán mejores herramientas y aprendizajes para enfrentar su vida adulta.

La docencia para todos los entrevistados significa tener prácticas enfocadas en lograr dotar a los futuros formadores de las herramientas y valores necesarios para educar a los niños y jóvenes de la mejor manera. Para los profesores de las escuelas formadoras de docentes, es claro que la profesión docente no solamente se nutre de conocimientos sobre las disciplinas y su didáctica, sino también de la parte valoral, lo que algunos llaman *la vocación*, pero ésta no es suficiente si no se tiene lo otro. Este hallazgo es importante en el sentido de que los profesores exigen y buscan el desarrollo de ambos aspectos en sus estudiantes, pues apuestan a que sólo así se lograrán buenos resultados en la práctica.

La cultura de trabajo docente en las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes de Aguascalientes se caracteriza por lo siguiente:

- Los significados sobre *ser* y *hacer* el trabajo docente se definen por las experiencias vividas en el ámbito social y familiar, pero especialmente de sus experiencias de trabajo en el aula. Este trabajo ha transformado su significado sobre el *ser* y *quehacer* docente de forma determinante.
- *Ser docente* es tener una gran responsabilidad con la formación integral de los estudiantes, pues son ellos los futuros formadores de los niños y jóvenes.
- El compromiso laboral se tiene en primera instancia con los jóvenes futuros formadores.
- Las condiciones de trabajo docente son favorecedoras para ejercer la labor docente.
- Realizar el trabajo pese a algunas condiciones estructurales poco favorecedoras representa para los docentes una característica de su *quehacer* profesional.
- Se valora el trabajo entre colegas y se usan los espacios formales para hacerlo.

- El trabajo en el aula se define a partir de lo establecido por el currículo, lo que saben a partir de su experiencia y por las necesidades de sus estudiantes.
- La práctica docente está guiada por lo que significa ejercer su profesión: Ser responsable de la formación no sólo de los futuros formadores, sino de los niños y jóvenes que atenderán.

REFERENCIAS

- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar-bienestar docente. Una investigación actual. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, (España), 5 (5e), 75-80.
- De la Garza, E. (2010, febrero). La aportación de los estudios del trabajo en la reconstrucción social de la realidad. En *Ide@s CONCYTEG*, (México), 56 (5) 74-87.
- Galindo, J. (coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson.
- Díaz, Á. e Inclán, C. (2001, enero-abril). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, (Brasil). Profesión docente / Profissão docente, 25. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- Guadarrama, R. (1998) Introducción. El debate sobre las culturas laborales: viejos dilemas y nuevos desafíos. En Rocío Guadarrama (Coord.). *Cultura y trabajo en México. Estereotipos, prácticas y representaciones*. Ed. UAM-Fundación Ebert-Juan Pablos.
- Guimaraes de Castro, H. (2011). Lead the change series. Q & A with Helena Guimaraes de Castro. AERA Educational Change Special Interest Group. Issue 7.
- Hargreaves, A. (1991). *Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la AERA. Boston.
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Reygadas, L. (1998) Estereotipos rotos: El debate sobre la cultura laboral mexicana. En Rocío Guadarrama (Coord.), *Cultura y trabajo en México. Estereotipos, prácticas y representaciones*. Ed. UAM-Fundación Ebert-Juan Pablos.
- Robalino, M. y Körner, A. (Coord.) (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. UNESCO-OREALC.
- Rondero, N. (2009). Las condiciones laborales de los trabajadores académicos: La regulación laboral y la regulación académica. En *X Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Informes de seguimiento a la Reforma de Secundaria*. Autor.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Vasallo de Lopes, M.I. (1999, octubre). La investigación de la comunicación: Cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. En *Diálogos de la Comunicación*, 56, 13-27. Recuperado de: http://www.perio.unlp.edu.ar/seminario/nivel2/nivel3/Immacolata_Dialogos56.pdf
- Zalpa, G. (2011). *Cultura y acción social. Teoría(s) de la cultura*. Plaza y Valdés.

USO DE LAS TIC EN EGRESADOS NORMALISTAS DEL CRENA COMO NATIVOS DIGITALES

Brenda Karina Calderón Santoyo

RESUMEN

En la presente investigación se rescata la percepción de los egresados del CRENA, considerados nativos digitales, y la percepción de los expertos, considerados inmigrantes digitales, para analizar las necesidades de formación académica inicial y desempeño docente de los egresados en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Para ello, se implementó la metodología cualitativa en un estudio de tipo fenomenológico con la técnica de entrevista. Los resultados indican que es necesario aplicar estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y emplear la tecnología para generar comunidades de aprendizaje. Como áreas fortalecidas se encontraron el uso de la tecnología entre los alumnos para que aprendan por sí mismos y el uso de los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.

Palabras clave: Egresados, Nativos e inmigrantes digitales, Formación inicial, TIC.

Correo electrónico: brenda.crena@gmail.com

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Línea temática: Formación docente y tecnologías aplicadas al conocimiento

INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales, como instituciones formadoras de docentes, tienen considerado en cada una de sus acciones pedagógicas dirigirse hacia el fortalecimiento de los rasgos del perfil de egreso de sus estudiantes. El estudio de seguimiento a egresados implica hablar de la formación académica inicial y de la práctica profesional docente, así como retomar el desarrollo de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes considerados nativos digitales. El presente estudio se enfoca en los egresados del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA), considerados nativos digitales, y toma como punto de partida el alcance que tiene la formación inicial y la práctica profesional docente en el contexto laboral de éstos. Se identificaron aspectos clave de su situación actual en función de los aprendizajes y competencias adquiridas a lo largo de la formación académica inicial y de su desempeño en las instituciones de educación básica; para ello, fue necesario retomar la percepción personal sobre las competencias profesionales que se tienen con el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La esencia de la presente investigación se enfoca en el logro de las competencias profesionales de los estudiantes del CRENA, considerados nativos digitales en su desempeño laboral y académico, con la finalidad de identificar las áreas de oportunidad para poder fortalecer la formación académica inicial de los alumnos, así como las competencias profesionales de los docentes.

MARCO REFERENCIAL

El impulso a la investigación en el CRENA ha tenido un avance considerable; sin embargo, no se cuenta aún con información sistematizada sobre la percepción que tienen los egresados de su formación inicial en cuanto a sus competencias profesionales con el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para la presente investigación, los estudios que sirvieron de referencia fueron varios, ejemplo de ello es la investigación de Chuil y Solís (2017), que se realizó en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”, del estado de Yucatán. El estudio se enfocó en analizar y evaluar los procesos y servicios ofrecidos en el programa educativo a través del

desarrollo de un estudio de seguimiento de egresados, y a través de ello se obtuvo información pertinente para optimizarlos. La población objetivo fueron 30 egresados de la generación 2012-2016 de la escuela normal, los cuales se formaron a partir de la reforma curricular de la Educación Normal 2011, que dio como resultado el Plan de Estudios 2012. Por otro lado, en la investigación de Benítez y Cárdenas (2017), se tuvo como propósito explicar los avances de la investigación sobre la formación académica y pedagógica de los estudiantes de la licenciatura en Educación Secundaria Ciclo Escolar 2015-2016 de la Escuela Normal de Atlacomulco, Estado de México, y que sostiene como objetivo principal conocer la calidad de la formación recibida antes de su egreso del plantel educativo. El fundamento teórico que la sustenta es el esquema básico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En relación con el aspecto metodológico, se lleva a cabo con un modelo de enfoque dominante, pues se retoma primordialmente la metodología cuantitativa a través de una encuesta, y se enriqueció a través de elementos cualitativos, utilizando la técnica de grupo focal. Los resultados obtenidos como áreas de oportunidad en la formación inicial según la percepción de los estudiantes normalistas fueron incrementar sus conocimientos disciplinares, el manejo del idioma inglés y el español como lengua, clases más enfocadas a las prácticas educativa, gestión docente, diversidad de estrategias de evaluación y control de grupo e inclusión a los consejos técnicos escolares.

Actualmente, las Normales se encuentran en el centro de atención debido a la reforma desde el plan de estudios de las licenciaturas de Preescolar y Primaria del 2011, partiendo de su pilotaje, y desde 2012 de acuerdo con la generalización. En junio de 2017 se dio a conocer nuevamente un cambio más para las Escuelas Normales, pues se implementó un rediseño que tendría lugar a partir de agosto de 2018 en los planes y programas; poco se conoce de la propuesta, y aunque ya se cuenta con una malla curricular, no se ha hecho llegar la información final a los docentes normalistas; sin embargo, las necesidades de los docentes en servicio y en especial de los egresados, se convierten en un reto para la institución, sobre todo al considerar a los egresados y a los estudiantes en formación nativos digitales, los cuales necesitan estrategias de enseñanza y aprendizaje acorde a sus necesidades.

Partiendo del contexto anterior, surge la pregunta principal de la investigación: ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los egresados del CRENA, considerados nativos digitales? Y como preguntas especí-

ficas: ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación inicial de los egresados del CRENA? y ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el desempeño laboral de los egresados del CRENA en las escuelas de educación básica?

Para dar respuesta a estas interrogantes, fue necesario formular objetivos claros que tuvieran una estrecha relación con las preguntas de investigación mencionadas. Asimismo, se fijó el siguiente supuesto principal:

- Los egresados normalistas considerados nativos digitales tienen necesidades en el desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Además, se plantearon los siguientes supuestos específicos:

- Los egresados normalistas considerados nativos digitales tienen necesidades en el desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación desde su formación inicial.
- Los egresados normalistas considerados nativos digitales tienen necesidades en el desarrollo de competencias profesionales en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en su desempeño laboral en las escuelas de educación básica.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar 2012 (DGESPE, 2012) tiene una serie de elementos a considerar para comprender cuál es el camino que recorren los estudiantes de ambas licenciaturas antes de insertarse al mercado laboral; para ello, se debe considerar la malla curricular, en la cual se cuenta con cinco trayectos formativos: Psicopedagógico; Preparación para la enseñanza y el aprendizaje; Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación; Optativo; y *Práctica Profesional*. Se hace énfasis en esta última debido a que es donde se ponen en juego todos los elementos que se adquieren en los otros cuatro trayectos formativos. Es importante destacar el proyecto de formación académica Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que es aquí donde adquieren las competencias profesionales del uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje. Las instituciones de educación superior, como lo menciona Barradas (2014), deben emprender acciones para alcanzar la calidad

educativa para satisfacer las necesidades de los estudiantes desde su formación académica inicial, así como las necesidades de las sociedades actuales. A los nuevos estudiantes, a quienes algunos han llamado N-GEN, por Generación en Red (net, en inglés), y también D-GEN, por Generación Digital (Prensky, 2001), se les designa “Nativos Digitales”, “puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular ‘lengua digital’ de juegos por ordenador, vídeo e Internet” (Prensky, 2001). En este sentido, los alumnos normalistas y egresados son nativos digitales, y aunque emplean los medios digitales necesitan de estrategias innovadoras y funcionales en su formación inicial para poder incidir en su intervención pedagógica en sus prácticas profesionales y por su puesto en su futuro desempeño profesional como docente egresado del CRENA. Por el contrario, Prensky (2001) define al inmigrante digital como la persona nacida y educada antes del auge de las nuevas tecnologías, pero cabe señalar que no son analfabetas digitales, ellos tuvieron que migrar hacia las nuevas tecnologías para poderlas emplear funcionalmente.

Dentro de las Escuelas Normales se deben realizar las acciones necesarias para formar alumnos con las competencias profesionales docentes que determina el perfil de egreso en el Acuerdo 649 y 650 (DOF, 2012). En estos acuerdos aparecen las competencias profesionales que se retoman en este estudio, y en específico nos enfocaremos en la competencia número cuatro: *Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje*. Ésta a su vez cuenta con cuatro unidades de competencia: 1) Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; 2) Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos; 3) Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje; y 4) Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico para la presente investigación es del tipo cualitativo orientado a la descripción, exploración y el entendimiento sobre las preguntas de investigación.

La investigación cuenta con un enfoque de estudio fenomenológico (Hernández et al., 2006). Se entrevistó a egresados del CRENA considerados nativos digitales para

identificar cuáles son las necesidades de competencias profesionales desarrolladas en su formación inicial y en su desempeño laboral en la educación básica. Además, para poder conocer la perspectiva de las necesidades de los egresados, se entrevistó a docentes y a personal de la propia institución, expertos en informática, como inmigrantes digitales. Para lo anterior, se utilizó la técnica de entrevista.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario semiestructurado, en su mayoría con preguntas abiertas, las cuales permitieron tener la percepción de los egresados respecto a las necesidades de desarrollo en sus competencias profesionales en el uso de las TIC. Se aplicaron cuatro entrevistas en total: dos a egresados de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria del CRENA, considerados nativos digitales, y dos a expertos e inmigrantes digitales, esto es a un docente del CRENA como inmigrante digital y experto en TIC y al exjefe del Departamento de Informática del CRENA, considerado inmigrante digital y experto en TIC, lo anterior con la finalidad de contar con la percepción que tienen de los egresados respecto a las necesidades de desarrollo en sus competencias profesionales en el uso de las TIC.

Se contactó a los egresados nativos digitales y a los expertos inmigrantes digitales para realizarles la entrevista de forma personal. Se acudió a sus domicilios y se grabó el audio de la entrevista. La entrevista se estructuró en seis apartados: 1) Caracterización; 2) Manejo de la tecnología como nativo o inmigrante digital; 3) Formación inicial; 4) Desempeño laboral; 5) Necesidades de formación; y 6) Importancia de competencias profesionales en TIC. En el apartado de *Caracterización* se abordaron los datos generales, de estudio y de trabajo de los entrevistados; en el de *Manejo de la tecnología como nativo o inmigrante digital* se recabaron datos acerca de los dispositivos, herramientas que manejaban y la facilitación del uso de la tecnología. En el apartado de *Formación inicial* se cuestionó acerca de la percepción que se tenía de su formación inicial del CRENA para los nativos digitales respecto a la competencia profesional del uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, y a sus unidades de competencia profesional que conforman el perfil de egreso ya antes mencionado. En el apartado de *Desempeño laboral* se cuestionó acerca del uso que se tenían de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la cuestión laboral. En cuanto a *Necesidades de formación* se abordó el uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje, además de sus habilitaciones y/o capacitaciones de acuerdo con esta competencia profesional y el desempeño que tuvieron los docentes en la formación inicial que los egresados, como nativos digitales, tuvieron en el CRENA. Por último, en la *Importan-*

cia de competencias profesionales en TIC se consideraron las cuatro unidades de competencia profesional del uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje para que se eligiera la más importante y la menos importante para analizar las necesidades más importantes.

HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los supuestos de la investigación, y desde la percepción de los egresados y de los expertos digitales que laboran en el CRENA, se rescata que existen necesidades, sobre todo considerando que los egresados no cuentan totalmente con la competencia profesional del uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. A pesar de ser nativos digitales, los egresados sólo manejan los dispositivos tecnológicos, aplicaciones y recursos de forma general, como el celular, las *tablets*, redes sociales, paquetería de *Office*, la *suite* de Google, WhatsApp y algunas plataformas educativas, como Venus y Usicamm. Ser nativos digitales les facilita el aprendizaje de las nuevas tecnologías, pero tanto los egresados nativos digitales como los expertos inmigrantes digitales consideran que el factor decisivo en la formación inicial normalista es el docente, puesto que si no se fomenta el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje queda al descubierto su falta de preparación e interés por la formación de sus alumnos.

Las unidades de competencia del uso de las TIC que los egresados no tienen desarrolladas son principalmente dos: *Aplicar estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y emplear la tecnología para generar comunidades de aprendizaje*. Estas unidades de competencia profesional se destacan como una prioridad en la formación inicial de los egresados. Actualmente, el CRENA ofrece un posgrado en Innovación Didáctica como opción de habilitación y capacitación docente, el cual podría fortalecer estas áreas de oportunidad.

Las áreas más fortalecidas de los egresados en su formación inicial tienen que ver con la promoción del *uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos* y con *el uso de los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje*, como el uso de las plataformas educativas -Classroom de Google,

Facebook y Whatsapp. Esta promoción, hay que mencionarlo, se lleva a cabo con aplicaciones digitales en donde interactúan con recursos didácticos lúdicos. Se destaca que en el Plan de Estudios 2012 de las licenciaturas en Educación Básica se contaba con un trayecto formativo en el que se incluían los cursos de las TIC en la educación, estos cursos se incluían en primer y segundo semestre y, según la percepción de los entrevistados, eran imprescindibles para desarrollar esta competencia profesional, aunque fuera de una forma básica, pero los alumnos en formación adquirirían las herramientas digitales educativas necesarias para la intervención docente. En la actualidad, se elimina este trayecto formativo de las TIC de la malla curricular del Plan de Estudios 2018 de las licenciaturas en Educación Básica, por ende, ya no se incluyen los cursos de la TIC en la Educación, ya que se considera que la competencia profesional del uso de las TIC como parte del perfil de egreso se tiene que promover en todos los cursos de las licenciaturas.

En concordancia con lo anterior, los egresados mencionan que sus principales necesidades en el campo laboral en su función docente son: Conocer herramientas y recursos digitales para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y generar ambientes de aprendizaje propicios para las generaciones que actualmente están en interacción constante con los dispositivos electrónicos, además de manipular un mayor repertorio en programas innovadores para los niños; uso de diferentes plataformas educativas y nuevas metodologías de enseñanza y aprendizajes en entornos virtuales. Esta investigación demuestra que, aunque los egresados son nativos digitales, no cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes en el uso de las TIC para poder aplicarlos en la educación en su labor docente.

REFERENCIAS

- Barradas, M. (2014). *Seguimiento de egresados. Una excelente estrategia para una educación de calidad*. Recuperado de: <https://bit.ly/3hCKOqg>
- Benítez, L. y Cárdenas, K. (2017). Formación académica y pedagógica de los estudiantes normalistas durante la formación inicial. Una alternativa para significar el desempeño profesional docente. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0266.pdf>
- Chuil, C. y Solís, P. (2017). Seguimiento de egresados en una escuela normal de Yucatán. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1117.pdf>
- DGESPE (2012). Planes de Estudio. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <http://http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- DOF (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Perfil de egreso de la Educación Normal. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264719&fecha=20/08/2012
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. Recuperado de: <https://bit.ly/3hJJ5zB>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2012). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Recuperado de: <https://bit.ly/3hJJ5zB>
- SEP. (2012). Plan de estudios de primaria y preescolar. Secretaría de Educación Básica. México.

MANIFESTACIONES DE SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO EN MÉXICO. UNA MIRADA AL LIBRO *CONOCE NUESTRA CONSTITUCIÓN*, DEL CUARTO GRADO DE PRIMARIA

Víctor de Jesús Hernández Ceballos

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis sistemático de contenido del libro de texto *Conoce nuestra constitución*, utilizado en el cuarto grado de primaria, para identificar si contiene un discurso textual, así como representaciones de imágenes que fomentan la reproducción de estereotipos y roles que minan la equidad e igualdad de género. Basado en una metodología de enfoque cualitativo, a partir del análisis de contenido, se realiza un análisis sistemático del referido libro de texto, obteniendo que las imágenes representadas son tendientes a la reproducción de estereotipos y roles de género, en perjuicio de la equidad e igualdad de género, teniendo como receptoras de ese perjuicio a las mujeres.

Palabras clave: Educación primaria, Equidad e igualdad de género, Formación cívica y ética, Libros de texto, Sexismo.

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

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Línea temática: Educación e igualdad de género

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años se han generado amplios debates sobre cuestiones de equidad e igualdad de género en nuestro país, que han sido necesarios debido a las constantes manifestaciones de violencia y discriminación de género presenciadas en la sociedad mexicana, siendo mayormente mujeres las víctimas de estas prácticas.

Se debe considerar que las instituciones educativas del nivel básico no son entes aislados de la sociedad, sino que en ellas se tiende a reproducir las normas sociales y los valores que imperan en un determinado espacio y época. La escuela puede llegar a fungir como vertedero de las creencias y preconcepciones con las que las y los estudiantes llegan de sus hogares, constituyendo así un bagaje cultural que en la mayoría de los casos está integrado de estereotipos sexistas y prácticas discriminatorias desfavorables para las mujeres. Esto resulta trascendental en la sociedad, pues aunque las políticas públicas de las autoridades de los tres niveles gobiernos tengan una tendencia hacia la equidad e igualdad entre hombre y mujer, las escuelas primarias se convierten en espacios de la replicación de estereotipos y acciones discriminatorias que no contribuyen al ideal de la equidad e igualdad de género.

En los Objetivos del Desarrollo Sostenible, emitidos en el año 2015, los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), entre ellos México, establecen el compromiso de que los gobiernos de cada país deben garantizar una educación inclusiva y equitativa, fijándose entre otras metas la eliminación de las disparidades de género en la educación. Así mismo, se establece como objetivo 5: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, reconociendo a la igualdad de género no solo como un derecho fundamental, sino como uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible” (Naciones Unidas, 2015).

México, al ser miembro de la ONU, tiene la obligación de reflejar, en su marco normativo, y específicamente en su Sistema Educativo Nacional, estos objetivos, por tanto, para garantizar una educación de calidad, necesariamente se debe atender la equidad e igualdad de género.

En el mismo orden de ideas, en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Estado asume la obligación de garantizar el acceso universal a la educación, que debe atender al interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En ese artículo de la Carta magna se establecen los principios de la educación, entre los que destaca el de una educación inclusiva, asumiendo el compromiso de una promoción del respeto irrestricto a la dignidad de las personas, bajo un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

Por otro lado, en el programa de estudio de Formación Cívica y Ética de cuarto grado de primaria (2017), dentro del Eje de Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad, igualdad y perspectiva de género, se comprende que mujeres y hombres tienen iguales derechos y que la discriminación afecta la dignidad de las personas, lo anterior para lograr el aprendizaje esperado. En las orientaciones didácticas se sugiere que en las actividades se revisen situaciones en las que se exprese la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en diversos ámbitos como el trabajo y las actividades domésticas, además de que se identifiquen situaciones que afecten la dignidad de las personas derivadas de actos de discriminación (Secretaría de Educación Pública, 2017).

En esta dinámica, los libros de texto en nuestro país deben ser considerados para relacionar sus temáticas y contenidos con la equidad e igualdad de género, pues son el principal recurso didáctico que tienen las y los docentes para la consecución de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias en sus alumnas y alumnos.

En función de lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la visión de equidad e igualdad de género que presenta el libro de texto *Conoce nuestra Constitución*, de cuarto grado de primaria? ¿Las representaciones gráficas de este libro qué tipo de valores promueven entre el hombre y la mujer? ¿Qué estereotipos y acciones discriminatorias se muestran en este libro? Lo anterior con el objetivo de realizar un análisis de los recursos didácticos que en el ciclo escolar 2020-2021 se utilizan en la educación primaria, particularmente en el libro de texto *Conoce nuestra Constitución*, que se revisa como recurso didáctico de apoyo en la materia Formación Cívica y Ética, en el cuarto grado de educación primaria, editado por la Secretaría de Educación Pública (2019).

Bajo un enfoque cualitativo, la motivación e interés de realizar el análisis crítico del libro de texto referido parte de explorar el discurso que se plasma para identificar cómo se fortalece la visión de una sociedad que practica el principio de equidad e igualdad de género entre su población, identificando elementos gráficos que desarrollan en las niñas y los niños una perspectiva de género en la que todos y todas son iguales y tienen las mismas oportunidades de desarrollo.

Se espera que lo anterior permita que docentes, autoridades educativas, padres de familias y en general todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza reflexionen sobre la importancia de la promoción de una educación con perspectiva de equidad e igualdad de género, diseñando actividades pedagógicas que favorezcan ese principio, pero sobre todo que seleccionen recursos didácticos acordes que no promuevan la replicación de estereotipos y prácticas discriminatorias.

MARCO REFERENCIAL

Montecino (2007) define el concepto de género como la construcción sociocultural que gira en torno a las diferencias sexuales de los individuos. Esa construcción está integrada por concepciones, representaciones, prácticas, ideas y percepciones sociales a partir de las diferencias anatómicas existentes entre hombre y mujer, derivando en actividades que representan lo que es propio de los hombres, entendiéndose como lo masculino, y lo que es propio de las mujeres, siendo esto lo femenino (Lamas, 2000).

Luego, podemos ubicar la existencia de actividades masculinas, siendo aquellas que pueden ser realizadas por los hombres, y actividades femeninas, como aquellas que son exclusivas para las mujeres. Esta concepción se torna discriminatoria para ambos sexos, en razón de que, hablando estrictamente de actividades sociales, educativas, profesionales, culturales, políticas, familiares, entre otras, es discriminatorio que se limite la actuación de una persona en esos ámbitos por el solo hecho de ser mujer u hombre. Moreno et al. (2017) consideran que las creencias y atribuciones sobre cómo debe ser y comportarse cada género corresponden a los denominados estereotipos de género.

Salamanca (2014) manifiesta que la construcción de las identidades sexuales es susceptible de ser modificada, sin importar el arraigo que tengan en la sociedad los estereotipos o los roles de género. Agrega la autora que los sistemas educativos que están trabajando con equidad de género, sólo están educando a las niñas como a los niños, porque el imaginario colectivo de la sociedad ve la equidad de género como permitirle a las mujeres tener acceso a lo que por siglos ha sido exclusivo para los hombres, dejando de lado que ambos tienen derechos como seres humanos, luego entonces lo que se debe perseguir es eliminar la etiqueta social de igualdad para hombres y mujeres y sustituirla por equidad de los habitantes del mundo.

Refiere Salamanca (2014) que se debe reemplazar el enseñar a comportarse como un niño o como una niña por una orientación, que permitan reconocerse como personas, teniendo como finalidad la construcción de una sociedad donde lo diferente no sea juzgado, sino valorado y aprovechado para beneficio colectivo de la sociedad.

Respecto a los libros de texto, Montes (2011) refiere que “no se debe olvidar que éstos se convierten también en testimonios que pueden revelar aspectos hasta ahora desatendidos u opacos, que presuponen la existencia de criterios valorativos” (Montes, 2011, p. 159). Y agrega que:

Los criterios con los que se seleccionan los contenidos siempre responden, a su vez, a teorías pedagógicas y principios ideológicos, morales o políticos que no son neutrales, sino que son parte de cosmovisiones que aportan su propia definición de lo que existe, y de lo que debe ser considerado bueno, bello y justo, y cuya transmisión a niños y jóvenes ha sido necesaria para mantener y continuar un cierto orden cultural y social. (Montes, 2011, p. 159).

La afirmación realizada por Montes, diez años después (2021), continúa vigente, pues los libros de texto que han sido utilizados a lo largo de los años efectivamente reflejan y siguen reflejando la idiosincrasia de la sociedad, así como la forma de conceptualizar la educación por parte de las autoridades educativas en la época en la que se editan y son utilizados.

Por su parte, Michel (2001) menciona que el carácter sexista es evidente cuando se examinan los roles femeninos y masculinos que vienen plasmados en los textos y en las ilustraciones de los propios libros escolares, pues en la mayoría

de los casos continúan manteniéndose estereotipos masculinos y femeninos. En las imágenes de libros de texto franceses de esa época “los niños ya se encuentran con posibilidades de un futuro profesional e ilimitado, así como con el problema de la elección. Las niñas, en cambio, sólo pueden prepararse para convertirse en mamás” (Michel, 2001, p. 71).

Quince años después de la investigación referida en el párrafo anterior, Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016) realizaron una investigación para identificar la pervivencia de los estereotipos de género en los libros de texto; al respecto, encontraron que “en los últimos años se ha producido un pequeño avance respecto de la perspectiva de género; sin embargo, aún queda mucho que hacer en el ámbito de igualdad” (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016, p. 23). Con respecto a los libros de texto, refieren que “reflejan un mundo y una historia mayoritariamente masculina” (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016, p. 23). Respecto de las imágenes contenidas en los libros mencionan que “la actitud en la que aparecen ambos sexos proyecta desigualdad, pues se le atribuyen al género masculino connotaciones de valentía, liderazgo, actividad, poder y se relega al femenino a la pasividad” (2016, p. 24). También, destacan los ámbitos en los que se desenvuelven cada uno, pues:

...el sexo femenino está relacionado con la casa y la familia, mientras que el masculino está representado en el ámbito político, militar, científico-intelectual, lo que significa que se sigue relegando a la mujer del ámbito público, acaparado por el género masculino, y se confina a la mujer al ámbito privado. (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016, p. 24).

Así pues, podemos identificar que si bien ha existido avance en la equidad e igualdad de género en los libros de texto en las últimas dos décadas, también se siguen repitiendo estereotipos sexistas en estos recursos didácticos.

METODOLOGÍA

Se realizó un análisis de contenido. Se utilizaron técnicas de interpretación de textos, que se basan en la lectura, ya sea textual o visual, como instrumento de recolección de datos. La lectura se realiza de manera guiada, objetiva y sistemática (Abela, 2002). A partir de la lectura realizada, se pueden obtener datos que cobran sentido y pueden ser interpretados dentro de un contexto. Se percibe el contenido obvio, directo y manifiesto, pero además se percibe un texto o mensaje oculto e indirecto (Abela, 2002).

Se seleccionó esta metodología, pues el análisis se realiza de manera sistemática a través de unidades de análisis previamente definidas, que más adelante se detallan; además, con la revisión del libro de texto, se pretende obtener no sólo la información obvia del mismo, sino además los mensajes indirectos que emanan del libro.

Es preciso mencionar que el libro de texto analizado no es el sugerido para abordar todos los contenidos del programa de Formación Cívica y Ética, sino que es un recurso de consulta y apoyo cuando se revisan aspectos relacionados con las garantías individuales y la parte orgánica de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es decir, se remite a los alumnos a su consulta cuando se pretende que conozcan los derechos y obligaciones que tenemos los ciudadanos mexicanos.

Para orientar el análisis, se toma como punto de referencia los dispositivos pedagógicos de género, que García Suárez (2004) entiende como: “los aprendizajes que hacen individuos e individuos a través de diversos mecanismos sociales de los distintos componentes de género de su subjetividad”.

Éstos no tienen su origen únicamente en la escuela, pues también provienen del contexto social y familiar, por lo que al observarse en la dinámica escolar se identifica la promoción de valores personales y sociales a la par de aprendizajes de contenido específicos. Esto se toma como base para realizar el análisis a partir de cinco unidades de análisis: Imaginarios de género, Reglas de interacción, Roles y formatos de participación, Juegos de lenguaje y Construcción del cuerpo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para una mayor comprensión visual y para poder hacer una fácil relación entre la unidad de análisis, la descripción de la misma, así como lo observado en el libro de texto, se presentan los resultados a modo de tabla.

Tabla 1

Análisis de contenido del libro de texto Conoce nuestra constitución.

Unidad de análisis	Descripción de la unidad	Observación realizada sobre el libro de texto
Imaginarios de género	Dan cuenta de la presencia de imágenes de género enraizadas en la cultura, que circulan y se recrean en el contexto de la escuela, así como también de un proceso de idealización acerca de los/las individuos(as). (Guerrero et al., 2011, p. 51).	<p>En la página 12, donde se explica qué es la Constitución política, aparece una representación del territorio nacional, la bandera de México y un libro representando a la propia carta magna, sin embargo, aparecen tres dibujos de niños alrededor del país, los tres con rasgos notablemente masculinos.</p> <p>Se puede interpretar que las explicaciones de qué es el país y cómo se organiza queda en manos exclusivamente de los hombres, esto puede impactar en que, desde que los niños se están formando en las escuelas, se está desarrollando en el imaginario colectivo que las decisiones del país están y deben seguir estando en manos exclusivamente de hombres, pues no existe en la página ninguna figura que represente a una niña.</p> <p>Además, en la página 13, se menciona que el pueblo es libre y que puede decidir sobre la forma de gobierno, recayendo en el mismo la soberanía. Se puede apreciar en la parte superior de la página los dibujos de tres personas, un hombre con la banda presidencial, dos hombres que parecieran estar dedicados a la redacción de leyes y una mujer.</p> <p>Se puede interpretar que estos cuatro personajes son el gobierno del país, pero que el poder recae mayoritariamente en los hombres, que el presidente necesariamente debe de ser varón y que las mujeres sí participan en el gobierno, pero en un segundo o tercer nivel de mando.</p>

Unidad de análisis	Descripción de la unidad	Observación realizada sobre el libro de texto
Reglas de interacción	Se crean, actualizan, refuerzan y adaptan en la vida cotidiana, de manera implícita y explícita. Al tenor de estas reglas, hombres y mujeres en la escuela -trátese de estudiantes, docentes, directivos o personal administrativo- se comportan de manera diferencial en el uso del espacio, en las actividades y tareas que se demanda de unos y otras, en sus maneras de comunicarse. (Guerrero et al., 2011, p. 54).	<p>En la página 27, se aborda el tema de la persecución de los delitos, a través de los tribunales de justicia, el ministerio público y la policía judicial/ministerial.</p> <p>Se puede apreciar que son cinco las personas que forman el aparato judicial encargado de sancionar la conducta ilícita; de esos cinco personajes, cuatro son hombres: El ministerio público, la policía, el abogado defensor y el juez de la causa, dejando un papel secundario a la mujer, quizá como secretaria del juzgado. Además, se aprecia que el presunto indiciado es hombre.</p> <p>Se puede interpretar que la participación en los procesos judiciales es una tarea exclusiva de los hombres, al ser la mayoría de personas que intervienen en la actividad según la imagen que viene en la página. Además, se estereotipa al delincuente necesariamente como un hombre de clase media baja o baja, por el tipo de ropa que porta.</p>
Roles y formatos de participación	El modo planeado o espontáneo que toma el curso pedagógico de la clase y los roles situacionales que, en respuesta al mismo y con un sesgo de género, tienen posibilidad de jugar los y las estudiantes y que configuran formas diferenciadas del protagonismo académico y social. (Guerrero et al., 2011, p. 54).	<p>En la página 32 se aborda la temática del artículo 27 constitucional, que enarbola los logros alcanzados por la Revolución mexicana en beneficios de la población campesina, tales como el reparto de tierras y la creación de los ejidos.</p> <p>En el dibujo que se observa en esta página podemos apreciar a cinco personas, de las cuales cuatro son hombres que están arando la tierra y sembrando, además de una mujer que también siembra.</p> <p>Esto se puede interpretar como que los hombres son los únicos con derecho a trabajar la tierra, pues pocas son las mujeres que se deben dedicar a las labores agrícolas.</p> <p>Este dibujo legitima una costumbre muy arraigada en los sectores campesinos de México, en donde quienes poseen la mayoría de los títulos de propiedad sobre tierras agrícolas, además de ostentar derechos de ejidatario, son mayoritariamente hombres, entendiéndose como una labor que es exclusiva del género masculino.</p> <p>Por otro lado, en la página 41, se aborda el tema del artículo 115 constitucional, que se refiere a que los estados son libres y soberanos para dictar sus leyes, así como elegir a sus gobernantes; se puede apreciar un dibujo de todo el territorio mexicano; dentro de él hay 10 personas que tienen en sus manos la constitución política de un Estado de la república, de esas 10 personas, tres son mujeres y siete hombres.</p> <p>Este dibujo es muy obvio en el mensaje sexista que trasmite, pues legitima que el poder en la mayoría de los Estados recaiga en manos de los hombres, que éstos son los que gobiernan y crean las leyes, dejando poca participación a las mujeres en la vida política de cada entidad federativa.</p>

Unidad de análisis	Descripción de la unidad	Observación realizada sobre el libro de texto
Juegos de lenguaje	Estrategias comunicacionales utilizadas por niños y niñas para obtener determinados resultados. Es así como los juegos del lenguaje se centran en la actuación diferenciada de niños y niñas frente a las normas o frente a las demandas académicas. (Guerrero et al., 2011, p. 58).	<p>En la página 49 se aborda el contenido del artículo 89 de la Constitución; se hace referencia a los secretarios de Estado que integran el gabinete del Presidente.</p> <p>El lenguaje utilizado dentro de la página y los dibujos hacen una clara alusión a que los que ejercen los puestos de mando en el gobierno son secretarios y colaboradores nombrados por el presidente, sin incluir lenguaje con referencia a lo femenino.</p> <p>En la imagen se puede apreciar cómo de ocho secretarios de Estado, seis son hombres y dos mujeres, legitimando que los puestos de gobierno sean predestinados para ser ocupados por hombres con poco acceso a la mujer.</p>
Construcción del cuerpo	Remite a formas particulares de incorporación del género en la escuela, como la vivencia y legitimación de comportamientos expansivos y rudos entre los hombres y más cuidadosos e íntimos entre las mujeres, o como la intensidad de la vigilancia personal y social para delimitar lo que ellas pueden o no pueden mostrar, la configuración del pudor femenino. (Guerrero et al., 2011, p. 58).	<p>En la página 47, se menciona que el presidente de la República es el jefe supremo del Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea, quienes tienen como objetivo preservar la paz y la seguridad nacional.</p> <p>En la imagen podemos apreciar el dibujo de un hombre con la banda presidencial y detrás de él 11 soldados, todos hombres, además de un tanque de guerra y un avión militar.</p> <p>Se puede interpretar que, cuando la seguridad nacional y la paz del país se ve amenazada o vulnerada, es tarea exclusiva de los hombres defender la patria y tomar las decisiones de mando respecto a cómo actuar en tales circunstancias, representándolos con rudeza, agresividad, firmeza, valor, adjetivos que, se interpreta, no puede poseer una mujer.</p> <p>Además, en la página 48, se hace referencia a la relación de México con otros países, con los que puede celebrar tratados de cooperación internacional, que velen por la paz, la seguridad de las naciones, el respeto y la protección de los derechos humanos, etcétera.</p> <p>En la imagen se puede observar una mesa de trabajo en la que hay seis personas que representan a igual número de naciones, de ellas cinco son hombres y una sola mujer, dibujada a una orilla de la mesa.</p> <p>Se puede interpretar que las decisiones a nivel mundial también son tomadas mayoritariamente por hombres con firmeza de decisión y capacidad de discernimiento, con poca o nula participación de la mujer.</p>

Del análisis de contenido del libro de texto se obtiene que todos los dibujos que representan al presidente de la república son de un hombre; igualmente, la mayoría

de los dibujos que representan a miembros del gobierno son hombres, por lo que en este libro de texto que pretende formar una conciencia ciudadana encontramos un currículo oculto y sexista que limita la participación de la mujer en la vida pública de México. Por otro lado, las actividades económicas que son representadas están realizadas por hombres, dejando a la mujer con un papel secundario, pues son pocas las que participan en puestos de representación popular, así como en funciones gubernamentales.

El libro de texto no presenta una visión de equidad e igualdad de género, pues se deja en un papel secundario a la mujer, al tener una sobrerrepresentación de la figura del hombre en las imágenes que sirven de apoyo visual al texto. Por consiguiente, se concluye que las representaciones gráficas no promueven valores de equidad e igualdad entre hombre y mujer; asimismo, en las imágenes del libro se muestra replicación de estereotipos y acciones discriminatorias hacia la mujer.

Este libro de texto dista de representar la realidad que acontece en la sociedad, pues actualmente se está en vías de lograr una equidad de género, y al presentar un libro de texto cuya primera edición fue en el año 1997 y únicamente reeditarlos sin adecuarlos a las necesidades y demandas de la sociedad actual, se provoca la repetición de estereotipos sexistas en la educación primaria.

REFERENCIAS

- Abela, J.A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Artículo 3°. H. Congreso de la Unión.
- García Suárez, C.I. (2004). Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género. Bogotá: Siglo del Hombre, 237, 10-27555.
- Gómez-Carrasco, C.J. y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X. y Provoste, P. (2011). Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras. Santiago: Hexagrama Consultoras/CPEIP. MINEDUC (2016). Bases curriculares 7° básico a 2° medio.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 95-115.
- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere*, 5(12), 67-77.
- Montecino, S. (2007). Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno. Catalonia.
- Montes, C. (2011). La independencia de México en los libros de texto de historia de Zacatecas. Una mirada historiográfica. En Padilla, Y., Ramírez, L. y Delgado, F. *La historia de México a través de sus regiones. Nuevos acercamientos a la historiografía regional, siglos XIX y XX*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. 156- 175.
- Moreno, K., González, R., Gutiérrez, M. y Durán, E. (2017). Rompiendo con los estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 165-174.
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- Salamanca, S. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: revista-red de es-*

tudios sociales (III), 84-91. Recuperado de <http://iberoamericasocial.com/coeducacion-la-erradicacion-de-los-estereotipos-de-genero-en-la-educacion-del-siglo-xxi>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Programa de estudios de Cuarto grado. Formación Cívica y Ética. Secretaría de Educación Pública (2019). *Conoce nuestra constitución*. SEP. 5ª Ed.

LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS: UNA EXPERIENCIA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Yolanda Chávez Ruiz
Verónica de Loera García
Francisco Flores López

RESUMEN

En esta investigación-acción se describe una intervención con dos grupos de profesores en formación inicial que participan en los cursos de Álgebra y Geometría. En esta intervención se expone a los estudiantes a la lectura de diversos tipos de textos que se relacionan con las matemáticas, tales como textos infantiles, textos monográficos y artículos científicos, utilizando un formato que permite sistematizar la información e identificar las ventajas didácticas de cada uno de los tipos de textos. Los resultados obtenidos a partir de esta intervención permiten declarar que los estudiantes se van involucrando con las lecturas y éstas se convierten en herramientas para ampliar el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido, la recreación literaria, entre otras.

Palabras clave: Enseñanza de las matemáticas, Lectura, Didáctica, Investigación-acción.

Correo electrónico: yolandachavez@enrr.edu.mx
veronicadeloera@enrr.edu.mx
francisco.flores.lopez74@gmail.com

Institución: Escuela Normal de Rincón de Romos, "Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí"

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

INTRODUCCIÓN

Enseñar matemáticas en una Escuela Normal como la de Rincón de Romos en Aguascalientes, México, suele tener algunas complicaciones, dado que además de que existe la creencia generalizada de que las matemáticas son difíciles (Avila, 1991; Chávez, 2014; González y Eudave, 2018), muchos de los estudiantes tienen dificultades con las llamadas competencias básicas o genéricas, como la lectura y escritura. Una de las situaciones recurrentes a las que nos enfrentamos los profesores normalistas cuando queremos que los estudiantes lean teoría respecto a los temas que vamos trabajando es que tienen dificultades al hacer este tipo de lecturas, por diversas razones que conocemos y vivimos cotidianamente en las aulas: No tienen el hábito, prefieren leer otro tipo de texto, no comprenden los textos sugeridos en las bibliografías, les gustan más las redes sociales, entre otras situaciones similares.

Estudiar e indagar desde una perspectiva didáctica la formación de profesores es un tema de interés de nuestro grupo de investigación. La enseñanza de las matemáticas en la Escuela Normal es un tema que requiere investigación en didáctica desde varios ángulos, uno de ellos es el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas. Como dice Farreras (2021), comprender un texto condiciona el éxito escolar, en este caso, el éxito escolar está directamente vinculado con la posibilidad de generar buenas prácticas de enseñanza en el aula.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

La investigación sobre la enseñanza de las matemáticas tiene una amplia tradición, y en las últimas décadas se ha diversificado; sin embargo, la relación entre lenguaje y matemáticas no es uno de los temas recurrentes en estas investigaciones.

Según lo reportado por Barwell et al. (2016), en 1974 se celebró en Nairobi, Kenia, el primer simposio centrado exclusivamente en la relación entre lenguaje y matemáticas. Este simposio fue patrocinado por la ICMI (por sus siglas en inglés,

The International Commission on Mathematical Instruction) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); estos investigadores destacan que es necesaria la investigación sobre la relación entre lenguaje y matemáticas debido a que las dificultades en el aprendizaje dependen del dominio de la lengua. Las investigaciones que se han desarrollado después de este primer simposio están más centradas en el aprendizaje de las matemáticas en una lengua que no es la materna, por ejemplo, las desventajas lingüísticas que tiene un niño indígena monolingüe para aprender un contenido matemático, sobre todo si no se le enseña en su lengua materna.

Investigaciones como la de Barwell et al. (2016) señalan la importancia de la competencia lingüística para el aprendizaje de las matemáticas. En cuanto al énfasis en la competencia lectora y las matemáticas, lo que se encuentra son investigaciones que incorporan este tema de manera transversal, como la de Solar y Deulofeu (2016), que reportan la percepción de los profesores sobre la argumentación en la clase de matemáticas y destacan que no hay investigaciones que ayuden a los profesores a gestionar la competencia argumentativa en el aula.

En cuanto a las competencias lectoras de maestros en formación inicial, Morales (2016) realiza una investigación para identificar el grado de autonomía lectora en futuros docentes mediante la evaluación de esta competencia, aplicada a 1,495 profesores en formación inicial de la Universidad de Málaga, y encontró que poseen una competencia lectora media, considerándola insuficiente para su nivel educativo.

Con respecto a las investigaciones realizadas con profesores normalistas mexicanos, encontramos algunas investigaciones de tipo intervención, que desarrollan la competencia lectora en los estudiantes, y que, aunque no se vincula con las matemáticas, presentan resultados importantes, como la de Morales et al. (2017), que presenta una propuesta didáctica centrada en procesos cognitivos y metacognitivos, haciendo énfasis en la comprensión lectora, a partir de la planificación, regulación y evaluación de tareas de lectura. Esta investigación se realizó en una Escuela Normal de Zacatecas, México, y encuentran que el tema de la conciencia lectora no es considerado en la Educación Normal.

En otra investigación realizada en una Escuela Normal en México, Rivero et al. (2018) indagaron sobre la importancia del hábito de lectura en la formación inicial. Esta investigación se realizó con 35 estudiantes de la licenciatura en Educación

Primaria y encontraron que el 43% de los normalistas lee para cumplir con sus tareas escolares, y los autores destacan que los estudiantes provienen de contextos rurales donde no tienen acceso a gran variedad y diversidad de textos y tampoco cuentan con servicio de biblioteca.

En una investigación realizada también en México, Meraz (2019) indaga sobre el grado de satisfacción que obtuvieron los profesores egresados de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal. En esta investigación se analizan los planes de estudio de “Aritmética: su aprendizaje y enseñanza” (1° semestre), “Álgebra: su aprendizaje y enseñanza” (2° semestre) y “Procesos de alfabetización inicial” (3° semestre). El propósito de la investigación es conocer los motivos por los cuales los docentes egresados con el Plan de estudios 2012 presentan dificultades cuando llevan a cabo el desarrollo de herramientas para el aprendizaje con sus alumnos. Los resultados de esta investigación mencionan que más de las tres cuartas partes de los encuestados reconoce no haber adquirido conocimientos necesarios para la enseñanza de la lengua y matemáticas.

A partir de la revisión de estas investigaciones podemos decir que la problemática de la adquisición de la competencia lectora y el desarrollo de habilidades que tienen que ver con los procesos de lectura y escritura que pueden favorecer el aprendizaje de otras asignaturas, como las matemáticas, no es sólo una problemática que vivimos en las instituciones formadoras de docentes en México, también otros países comparten esta problemática.

Se espera que cuando los profesores en formación inicial ingresan a las Escuelas Normales cumplan con cierto perfil de ingreso, que básicamente son las competencias genéricas que contribuyen a que los estudiantes sigan aprendiendo. De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (SEGOB, 2018), estas competencias incluyen: a) Solucionar problemas y tomar decisiones utilizando pensamiento crítico y creativo y b) Aplicar habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos; entre muchas otras.

Entre el desarrollo de las competencias básicas que incluyen la comprensión lectora, la producción de textos y la resolución de problemas y lo que percibimos en la realidad cotidiana en las aulas de las Escuelas Normales existen sus distancias, por lo que con esta investigación se realizó una intervención en el aula con el propósito de continuar desarrollando y fortaleciendo estas competencias, al mismo tiempo que se abordaban los contenidos curriculares del curso.

La pregunta que guio esta investigación fue: *¿Qué competencias aporta la lectura de diversos textos en la formación para la enseñanza de las matemáticas?* A partir de esta pregunta se plantearon los siguientes propósitos: 1) Consolidar las competencias y habilidades lingüísticas a partir de la lectura de textos diversos y 2) Contribuir a partir de estas lecturas con los conocimientos necesarios para la enseñanza de las matemáticas de los profesores en formación inicial.

Justificación

Los profesores formadores de docentes, en nuestra práctica cotidiana, requerimos que nuestros estudiantes dominen las competencias genéricas que señala el perfil de ingreso para llevar a cabo las actividades curriculares que programamos; sin embargo, las investigaciones que revisamos señalan que esto no sucede así, que los profesores en formación inicial tienen dificultades, entre otras cosas, para analizar y comprender un texto escrito. Lo que se concluye a partir de las investigaciones revisadas es que los estudiantes que ingresan a las Normales están lejos del perfil de ingreso necesario para llevar a cabo las actividades curriculares.

Esta formación básica en competencias genéricas o en competencias ciudadanas, como dicen Chaux et al. (2004), ocurre de maneras diferentes en la formación básica y tampoco se garantiza que todos los estudiantes las adquieran. Estos autores definen estas competencias como "...los conocimientos y habilidades que permiten al ciudadano actuar de manera constructiva en la sociedad democrática" (Chaux et al., 2004, p. 20). Leer y escribir no son aprendizajes de corto alcance, no es algo que aprendemos en los primeros grados de primaria, son aprendizajes que requieren atención importante en todos los niveles educativos, incluyendo al nivel superior, ya que son las herramientas indispensables para construir otros conocimientos.

MARCO REFERENCIAL

La enseñanza de las matemáticas

La formación inicial de profesores desde una perspectiva didáctica implica considerar al menos tres aspectos:

- 1) El conocimiento del contenido; en este caso, es importante que los estudiantes tengan un dominio claro de los contenidos matemáticos a enseñar.
- 2) El conocimiento de los enfoques para la enseñanza; es decir, saber cómo aprenden los estudiantes, cómo aprenden los alumnos a los que los profesores en formación inicial van a enseñar; en el caso de las matemáticas, en un enfoque centrado en la resolución de problemas.
- 3) El conocimiento de la didáctica, es decir: ¿Cómo enseño esos contenidos de la mejor manera a mis alumnos?; en el caso de la enseñanza de las matemáticas, en la didáctica de las matemáticas y más específicamente en la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau (1999).

Estas ideas apuntan a lo que menciona Shulman (1986) como conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK), ya que este investigador destaca y categoriza los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Estos conocimientos representan la mezcla entre materia y didáctica, por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se adaptan para su enseñanza.

Además de tener en cuenta los aspectos que deben saber los profesores en formación inicial, es necesario considerar cómo aprenden los futuros profesores. Para empezar, podemos partir de su realidad: “Los profesores están inmersos en el contexto donde desarrollan su práctica, lo hagan conscientemente o no, y el contexto no es una escenografía, es lo que moldea su participación” (Chávez, 2014, p. 251); es decir, si queremos incidir en el aprendizaje de nuestros estudiantes, hay que considerar el aprendizaje situado, en tanto que los procesos de construcción de conocimiento se dan en contextos físicos y sociales, donde se adquiere y usa ese conocimiento. Como lo menciona Lave (1996), el aprendizaje está presente en todas las ac-

tividades, aunque con frecuencia no se reconozca como tal, pero la práctica implica que hay cambios en el conocimiento y en la acción.

El aprendizaje situado

Partiendo de la idea de que el saber y el hacer son inseparables, Brown et al. (1989) señalan que el aprendizaje es el proceso de construcción de conocimiento situado en un contexto físico y social donde se adquiere y utiliza y que son indisolubles el aprendizaje y la práctica. Estos investigadores también mencionan que el aprendizaje sólo puede entenderse en relación con las situaciones específicas en donde ocurre, donde los significados que se construyen dependen de la situación y la negociación que se lleve a cabo. En un estudio anterior sobre aprendizaje cognitivo en la resolución de problemas, Collins, Brown y Newman (1988) señalan la importancia de que los estudiantes utilicen recursos del contexto social para proveerse de andamiajes y obtener retroalimentación, destacando que el aprendizaje situado aporta ventajas importantes:

1. Un elemento favorable para el aprendizaje es que los alumnos resuelvan problemas en entornos que reflejen el uso de conocimientos en otras situaciones.
2. El aprendizaje situado implica una participación activa de los estudiantes.
3. Los estudiantes aprenderán las diferentes condiciones en las que se puede aplicar el conocimiento.
4. Aprender en distintos contextos fomenta la transferencia a otros dominios. (Collins et al., 1988).

Si bien hay una diversidad de tendencias teóricas cercanas a estas posturas, en esta investigación retomamos la perspectiva sociocultural que toma como referente las reflexiones de Vygotsky y nos centramos en los autores que estudian la práctica situada.

Según Keller y Keller (1996), la actividad situada implica cambios en el conocimiento y en la acción y estos cambios son esenciales para el aprendizaje. Por lo tanto, como lo menciona Lave (1996), si describimos y analizamos la participación de las personas en acción práctica en el mundo social, estamos analizando la participación de las personas en su propio aprendizaje. La participación de los estudiantes en actividades vinculadas con la práctica de la enseñanza de las matemáticas puede entenderse como un proceso donde en ciertos momentos cambia

la comprensión que tienen de su práctica, luego entonces podemos hablar de aprendizaje.

Lave (1996) menciona que al estudiar las prácticas socialmente situadas¹ se llega a la inevitable conclusión de que el aprendizaje está presente en todas las actividades, aunque con frecuencia no se le reconozca como tal, esta práctica implica que hay cambios en el conocimiento y en la acción, que son conceptos centrales para entender el aprendizaje.

El propósito de un enfoque sociocultural es explicar la actividad humana, en un contexto cultural, institucional, histórico, así como las situaciones en que esta acción se produce. Lave (1996) señala que la teoría sociocultural ubica y caracteriza al individuo como participante de las prácticas culturales, que tienen una evolución histórica, por lo que el análisis del aprendizaje en esta perspectiva teórica es a partir de centrarse en la participación de las personas en dichas prácticas culturales. Dado que el aprendizaje tiene un origen social, las prácticas sociales y el contexto cultural son elementos centrales y no secundarios en estas teorías.

El reto en esta investigación es vincular la lectura de textos diversos, con los contenidos curriculares y con las prácticas de enseñanza de las matemáticas, por lo que eso sería posible al conformar comunidades de aprendizaje o de práctica.

Las prácticas sociales del lenguaje

Como dice Lerner (2001), el desafío que enfrenta la escuela es incorporar a los estudiantes a la cultura de lo escrito, que formen parte de una comunidad de lectores y escritores, también menciona que para lograrlo es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales del lenguaje.

Con prácticas diversas de lectura es posible hacer una comunidad de lectores, que encuentren en la lectura respuestas a diversas situaciones no sólo de ense-

¹ Lave y algunos colegas se reunieron con la finalidad de estudiar diferentes prácticas (la mayoría no escolares) a partir de la preocupación de teorizar sobre la actividad cotidiana como proceso histórico y social, y aunque el aprendizaje no estaba presente en los propósitos iniciales de la reunión se convirtió en el tema central (Cfr. Lave, 1996).

ñanza, sino formativas y recreativas. Exponer a los estudiantes a diversos tipos de textos en situaciones contextuales escolares y de la práctica como profesores en formación inicial da a la lectura otro sentido y crea vínculos entre la experiencia vivida y la narrativa que van leyendo.

Cuando los estudiantes leen un texto lo relacionan o vinculan con experiencias pasadas o que podrían tener, es decir, pueden imaginarse en escenarios diversos. También la lectura ayuda a ampliar sus marcos de referencias al establecer conexiones entre las ideas y experiencias. La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje, ya que implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores (Cassany et al., 2014).

En este sentido, es importante diseñar prácticas del lenguaje socialmente relevantes para que los estudiantes encuentren sentido a las lecturas que realizan. Desde la enseñanza de la lengua en educación básica se fomenta que los estudiantes utilicen las “...prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas” (SEP, 2017, p. 163). En esta investigación se vincula la enseñanza de las matemáticas con diversas prácticas sociales del lenguaje.

METODOLOGÍA

Esta investigación está centrada en la metodología de la investigación-acción, ya que se realizó una intervención en un contexto de enseñanza de las matemáticas a distancia: Las clases de Álgebra y Geometría, en una Escuela Normal, en un municipio de Aguascalientes, México. Participaron dos grupos de la licenciatura en Educación Primaria, como parte de una investigación más amplia a cargo del grupo de investigación “Didácticas específicas”.

En esta investigación se involucraron directamente los 70 profesores en formación inicial, el grupo de docentes-investigadores e indirectamente miembros de la comunidad educativa, ya que fue una intervención en aula. Los estudios de intervención, como muchos que se hacen en investigación educativa, forman parte de las investigaciones aplicadas, ya que “buscan expresamente producir algún tipo de cambio en la realidad que estudian” (Martínez Rizo, 2019, p. 61), lo que

buscamos con esta intervención es que las y los estudiantes encuentren en la lectura una herramienta para seguir aprendiendo.

Algunos rasgos que distinguen la investigación acción participativa (Cfr. Martínez Rizo, 2019, p. 102) y que caracterizan nuestra investigación son:

- *El profesional juega simultáneamente el papel de investigador.* En esta investigación estamos involucrados los profesores del grupo de investigación, a la vez, algunos fuimos titulares de esas asignaturas. Además, se involucraron profesores de la escuela que forman parte de la comunidad educativa, los estudiantes e investigadores de otras Normales interesados en el tema.
- *Quienes viven y trabajan en contextos particulares tienen una perspectiva cognitiva significativa sobre esa situación.* Esta investigación surge en la comunidad educativa al identificar la problemática respecto a la escasa tradición de lectura y escritura en los estudiantes normalistas y algunos compañeros profesores.
- *El contexto profesional es a la vez el sitio de investigación.* Nuestra investigación, como se mencionó, forma parte de un proceso de intervención en el contexto del aula, con estudiantes en formación inicial. Los propósitos tienen como fin mejorar la calidad de la educación de nuestros estudiantes y fortalecer su autonomía.
- *Las fronteras entre la investigación y la práctica se desdibujan.* Investigar y ser docente de profesores en formación inicial son actividades que se nutren mutuamente.
- *El proceso de la investigación participante puede suscitar entre los participantes una mejor toma de conciencia.* La investigación ha representado tanto para los estudiantes como para los profesores participantes y miembros de la comunidad educativa un proceso continuo de reflexión.

Uno de los propósitos de la investigación estuvo centrado en la lectura como objeto de enseñanza y su práctica como objeto de estudio; es decir, promover, organizar y sistematizar el proceso de lectura guio el diseño de la investigación en espiral, que es una de las características de la investigación-acción, debido a que provocó en cada uno de los ciclos una importante reflexión, a partir de la que planteamos un nuevo plan de acción.

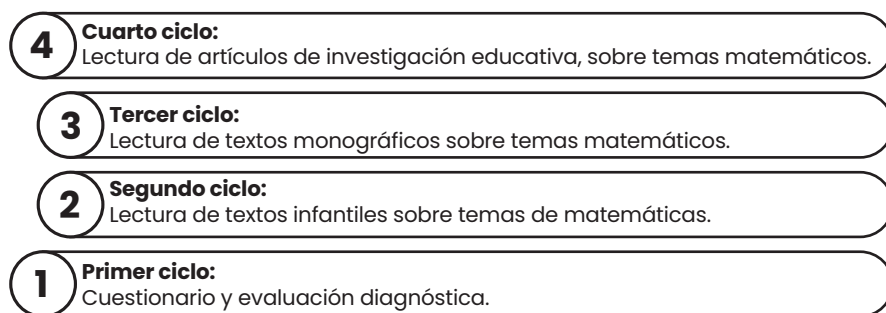
Diseño de la investigación

En un primer momento se aplicó un cuestionario diagnóstico² de contexto, que tuvo como propósito averiguar las condiciones de estudio en las que se encontraban los estudiantes, debido a la actual situación de confirmamiento derivado de la pandemia de COVID-19.³ Este diagnóstico se aplicó como acuerdo de la Academia⁴ y la información que arrojó este instrumento fue que una tercera parte de estudiantes tiene problemas de conectividad, por lo que se decidió trabajar en modalidad mixta (dos clases asincrónicas y una clase sincrónica). También, la información obtenida fue que carecen de algunas habilidades para gestionar su aprendizaje, principalmente en lectura y escritura.

La investigación estuvo centrada en exponer a los estudiantes a diversos tipos de texto, para que se fueran apropiando de la lectura como un bien cultural y que incida en y para su práctica (Lave, 1996), por lo que la intervención se diseñó por ciclos, como se puede observar en la figura 1:

Figura 1

Ciclos de la investigación



² En los vídeos, que también son resultado de esta investigación más amplia, se pueden consultar a detalle estos instrumentos. El enlace se encuentra en la página final de conclusiones.

³ Nos vimos en la necesidad de migrar nuestras clases a un modo virtual o a distancia a partir de marzo de 2020 y hasta la fecha de esta publicación. Los coronavirus son una familia de virus que causan enfermedades (desde el resfriado común hasta enfermedades respiratorias más graves) y circulan entre humanos y animales. En este caso, se trata del SARS-COV2. Apareció en China en diciembre 2019 y provoca una enfermedad llamada COVID-19, que se extendió por el mundo y fue declarada pandemia global por la Organización Mundial de la Salud. Fuente: Secretaría de Salud del Gobierno de México.

⁴ Grupo de profesores de distintas asignaturas que atienden a los estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en Educación Primaria (LEP).

Además del cuestionario de contexto, se diseñaron otros instrumentos diagnósticos centrados en conocimientos matemáticos, conocimientos didácticos para la enseñanza del álgebra y la geometría, respectivamente, y también se evaluaron algunos conocimientos sobre el enfoque para la enseñanza de las matemáticas.

RESULTADOS

La investigación-acción fue un proceso de intervención en el aula. Se hicieron diseños didácticos adaptados a las situaciones de conectividad y disponibilidad de recursos de los estudiantes. A pesar de que las actividades se adaptaron, se cumplió con los propósitos y contenidos de los cursos. En lo que sigue, se describe solamente lo relacionado con el desarrollo de las habilidades de lectura.

Primer ciclo

Cuando hacemos investigación-acción, es importante evaluar las condiciones a las que nos enfrentamos, ya que para tomar mejores decisiones necesitamos información amplia, clara y suficiente, que nos oriente en un proceso de intervención como éste.

Como se mencionó en el apartado anterior, lo primero que hicimos fue hacer una evaluación de contexto para averiguar la situación de los alumnos, en virtud de que, como dice Lave (1996), el contexto moldea la práctica. La primera decisión tomada fue que de las tres clases por semana, dos fueran asincrónicas, es decir, cada uno de los estudiantes resolvía las actividades en el momento que pudieran; y sólo una clase a la semana fuera sincrónica, es decir, trataríamos de estar presentes todos a una hora para hacer puestas en común y resolver las dudas de la semana.

Además de la evaluación de contexto, se realizó una evaluación diagnóstica para averiguar conocimientos, creencias y actitudes de los estudiantes con respecto al álgebra y la geometría y su enseñanza. De esta evaluación también se obtuvo información importante:

- El bajo dominio de contenidos matemáticos.
- El desconocimiento didáctico de su enseñanza y
- Observamos la necesidad de reforzar las habilidades básicas de lectura y escritura.

Con esta información se fueron diseñando y estructurando las actividades, seleccionando recursos y materiales que fueran significativos y que los acompañaran en su proceso de aprendizaje para trabajar con estas asignaturas. Las actividades, además de abordar los contenidos del programa, trataban de ayudar a los estudiantes a mejorar sus competencias básicas y profesionales.

Segundo ciclo

Durante el curso, los estudiantes leyeron cuatro textos de la Biblioteca del Aula, es decir, textos infantiles relacionados con temáticas de matemáticas, no sólo para contribuir con su capital cultural, sino para que descubrieran que es importante que los profesores conozcamos las ventajas didácticas de estos textos. A partir de ahí sistematizamos el proceso de lectura utilizando fichas de trabajo.⁵

Para este ciclo utilizamos el formato de fichas de lectura para textos infantiles, como se muestra en la figura 2. En el primer momento de lectura observamos que las y los estudiantes escribían comentarios muy pobres. Para animarlos a escribir, recurrimos a su experiencia como profesores en formación inicial (ver siguiente página):

⁵ Las fichas de trabajo para revisión de "Artículos sobre investigación educativa" es una idea original de Felipe Martínez Rizo. Retomamos estas fichas y a partir de ahí hemos hecho adaptaciones adecuándose a los diversos tipos de textos.

Figura 2*Ficha para registro de textos infantiles sobre matemáticas*

Datos básicos	
Referencia completa (en formato APA):	
Descripción	
Tipo de texto:	
Temática del texto:	
A qué edades es recomendado:	
Análisis	
¿Qué aporta para el aprendizaje de las matemáticas?	
Comentario personal:	
Elaboró:	Fecha:

Una de las estrategias para animar a los estudiantes a escribir fue recurrir a ejemplos de escritura. Se les mostró la ficha en la parte de los comentarios y se presentó la siguiente intervención:

Maestra: A ver, chicas, chicos, en esta parte de los comentarios no espero leer comentarios como los de niños de primero de primaria: “*el texto está muy bonito porque dice cosas muy interesantes*”, tampoco de tercero de primaria: “*El texto me pareció interesante ya que habla sobre las matemáticas y trae dibujos que nos enseñan cómo son las figuras*”. Tampoco como un niño de sexto... Lo que vamos a escribir aquí son comentarios de profesores en formación inicial, que ya concluyeron Educación Básica y Educación Media Superior y cuando terminen esta licenciatura serán, además de profesores, promotores de lectura.

En esta intervención podemos ver cómo a partir de contraejemplos la profesora expresa a los estudiantes que sus comentarios deben ser más amplios no sólo en cuanto a contenido, sino en relación con la profundidad y el análisis; es decir, anima a los estudiantes a revisar y esforzarse por hacer una lectura profunda y de análisis y no hacer una lectura superficial.

Al exponer a los estudiantes a textos infantiles diversos, descubrieron no sólo el gusto por la lectura, sino que también notaron que en los textos infantiles hay mucho contenido matemático intercalado entre la narrativa literaria. Por ejemplo:

Algo que me fascinó de este personaje no era sólo la sabiduría que poseía, sino su actitud tan abierta y flexible por enseñarlas a otros, compartir el conocimiento; un ejemplo que me quedó muy marcado fue cuando calculó la cantidad de camellos con los que contaba el visir, en el momento que narró la historia del Rey Salomón, quien dio a su prometida, la Reina Saba, una “Belquisa”, (caja) con 529 perlas, número que es el cuadrado del 23, que era la edad exacta de la reina; para este ejemplo tan cautivador hizo énfasis con la frase: “Los cuadrados de los números son de buen augurio para los enamorados”. (TI-ACAR).⁶

Tercer ciclo

El siguiente momento fueron los textos monográficos. Para estos textos, los estudiantes leyeron algunos recomendados por el programa académico y en ocasiones se hizo otra selección, ya que como dice Lerner (2001), se trata de incorporar a los estudiantes a la cultura escrita. Estos textos lograron que los estudiantes reflexionaran sobre su práctica docente. Con la sistematización en fichas de trabajo, fue muy claro el progreso de los estudiantes. Para este ciclo también se diseñó una ficha de trabajo, específica para textos monográficos (Anexo 1).

Analicé las formas en las que debo evaluar a mis alumnos, además de la importancia de los libros de texto. Nunca había leído un libro que me ayudara bastante a la hora de poder planear (Libro de Texto para el maestro 2°), comprendí muchas cosas que puedo

⁶ Establecimos una tipología para identificar las evidencias de los estudiantes: TI (Ficha de texto infantil); TM (Ficha de texto monográfico); TC (Ficha de texto científico -de Investigación Educativa-); seguido de las iniciales de los nombres de quien hizo la ficha, por ejemplo Yolanda Chávez Ruiz (YCHR), y dar el crédito correspondiente a cada estudiante.

mejorar en mis próximas prácticas, además de que seguiré con la lectura de este libro porque sí es muy importante conocer estrategias que podemos usar en nuestras clases para poder llevar un buen conocimiento. Gracias, maestra, por proporcionar materiales que son de muchísima ayuda en nuestra formación docente, con ello ahora sí podré planear una mejor clase de matemáticas y poder comprender cuál es la mejor forma de enseñar. (TM-ALMM).

Cuarto ciclo

Para este ciclo, incorporamos lecturas de artículos de investigación educativa, ya que observamos ventajas didácticas generadas a partir de la sistematización de la lectura. En ese momento (tercer ciclo) ya había procesos reflexivos importantes:

Se considera erróneamente que la manera de enseñar matemáticas está totalmente definida o que, en todos los casos el aprendizaje de los alumnos, se presenta de la misma manera, que el maestro debe imponer los procedimientos para que los alumnos los ejecuten como tal se les indica; afortunadamente, en este libro se expresa una visión distinta, ya que comúnmente no damos libertad a que los estudiantes experimenten, hagan sus propias conjeturas, sus propios procedimientos con base en su comprensión, que se equivoquen, no los ponemos en una situación crítica, no les brindamos las herramientas para que ellos por cuenta propia se den cuenta en qué pueden mejorar [énfasis nuestro], se comete el grande error de solamente considerar que digan el resultado o la respuesta correcta cuando a lo que se le debe dar mayor valor es a sus procedimientos, a sus intentos, debemos hacernos a la mentalidad de que cada niño aprende de una manera y a un ritmo diferente; sin embargo, lo importante es que independientemente de lo mencionado con anterioridad, los alumnos construyan, aprendan, comprendan conceptos y expresen argumentos, pues memorizar algo no sirve de nada, fácilmente se olvida cuando no es significativo. TM-ACAR.

Al observar que había avances importantes en los procesos de reflexión de los estudiantes, incorporamos un primer artículo de investigación educativa, producto de uno de los integrantes del grupo de investigadores, ya que como dice Wenger (2001), la identidad produce cohesión y anima a los participantes a involucrarse en compromisos mutuos. Cuando los estudiantes leen un texto de sus profesores en una revista científica, crean reacciones de empatía y anima a los estudiantes a involucrarse en el proceso de intervención-investigación.

Análisis de los resultados

El análisis de la información obtenida a partir de las diversas intervenciones fue a partir de categorías que dieran cuenta del tipo de conocimiento para la enseñanza (Shulman, 1986), que estaba presente en las reflexiones de los alumnos y del tipo de práctica social del lenguaje (SEP, 2017) que se hacía evidente al hacer la puesta en común de los textos.

A. La lectura como recreación literaria

En esta categoría destacamos los comentarios de los estudiantes donde percibimos el disfrute y recreación por la lectura, lo que va permitiendo sensibilizar a los estudiantes para seguir leyendo:

Disfruté mucho la lectura, me pareció un libro bastante interesante y emocionante, ya que la forma en la que está narrado no lo hace parecer como algo educativo, no como una tarea [énfasis nuestro], al contrario, te envuelve en historias y anécdotas sorprendentes en donde surgen problemáticas que son resueltas por un hombre llamado Beremiz, el cual estaba dotado de una habilidad especial para el cálculo, es por esto que lo llamaban “el hombre que calculaba”. (TI-DIAE).

*Lo que más me gustó de este libro (El Diablo de los números) es que ayuda mucho a comprenderlas y perderles el miedo, por así decirlo, ya que se fusionan en la vida real y considero que no puede existir algo peor del libro, pues es más que una obra redactada, bien ilustrada, excelente y concreta para comprender mejor, sin duda, este libro lo recomiendo mucho, ya que es un cuento que todos deberíamos leer **para poder divertirnos, conocer y aprenderlas** [énfasis nuestro], ya que pueden ser complicadas en algunas ocasiones. (TI-EMCM).*

B. La lectura como herramienta para ampliar el marco de referencias de los estudiantes

En esta categoría subrayamos lo que muchos autores atribuyen a la lectura como bien cultural, democratizador y herramienta fundamental para seguir aprendiendo (Ledesma, 2006; Lerner, 2001; SEP, 2017):

*Una de las cosas más bonitas que tiene el libro son sus frases y lecciones morales, que nos hacen reflexionar y tal vez ayudarnos a crecer como personas. Otra cosa muy buena es que nos **culturiza mucho** [énfasis nuestro] sobre distintos matemáticos, astrónomos y filósofos, y eso se me hizo muy interesante. (TI-VMZG).*

*Cuando comencé a leer el libro **me parecía imposible que el ajedrez tuviera algo que ver con las matemáticas, pero conforme avanzaba me di cuenta que tiene mucho que ver** (subrayado nuestro), porque para crear una partida exitosa es necesario saber la forma en que avanza cada pieza del juego y saber usar de manera correcta las ecuaciones que se muestran en el libro. (TI-MMAR).*

C. La lectura como herramienta para construir conocimiento matemático

En esta categoría, destacamos los comentarios que los estudiantes hacen respecto a la construcción del contenido matemático, a partir de las lecturas realizadas.

Aporta un aprendizaje mucho más diferente hacia las matemáticas, no lo hacen ver tan teórico como nosotros comúnmente las aprendemos. Puede resultar interesante para el lector debido a que se expresa de una manera muy peculiar hacia las matemáticas (libro Las matemáticas, como una de las bellas artes). (TI-JGDRDL).

Desde mi punto de vista, me sigue interesando mucho la lectura (García y López, 2008), ya que es de suma importancia conocer estos conceptos y aplicarlos ahora en jornadas de prácticas, me sorprende mucho la lectura porque conforme vas leyendo vas comprendiendo más y más cómo podemos enseñar más fácilmente la geometría, además de que te ayuda con ejemplos de actividades para poder comprender mejor cada uno de los conceptos y que la geometría sea una de las materias que más les guste a los alumnos. (TM-ALMM).

Atinadamente, se dice que la “Geometría” es la matemática del espacio y hasta ahora he comenzado a darme cuenta de que efectivamente la mayoría de los objetos que nos rodean se relacionan con conceptos geométricos. (TM-MGBC).

D. La lectura como herramienta para construir conocimiento didáctico del contenido

En esta categoría, destacamos los comentarios de los estudiantes que refieren a reflexiones sobre lo leído, que inciden en las maneras en que pueden mejorar la enseñanza de las matemáticas:

El libro llevado por nombre El hombre que calculaba me pareció muy interesante al momento de leerlo, ya que pude rescatar algunos conocimientos importantes que me servirán a lo largo de mi carrera como futuro docente, en mis prácticas docentes y en mi vida cotidiana, pues los mensajes que nos deja esta lectura nos sirven como estrategias para poder aprender matemáticas y entender de una mejor manera sus contenidos, ya que es esencialmente “hacer matemáticas” y la enseñanza de esta disciplina debe desarrollar, por encima de todo, la capacidad de resolver problemas, razonar y comunicar matemáticamente [énfasis nuestro]. (TI-VMZG).

Antes de leer este libro, leí el libro para del maestro 2 grado, en el que decía que existían muchos mitos acerca de las matemáticas, y uno de ellos es que si no sabes resolver un problema rápidamente y sin equivocarse no sabes matemáticas; otro que también mencionaba es el que se dice que el que sabe matemáticas es por herencia que alguno de sus padres sabe matemáticas o incluso que tiene estudio, menciono esto porque al leer el libro El asesinato del profesor de matemáticas me di cuenta que en algunas ocasiones sí pensamos eso, pues los tres alumnos mencionados en el cuento dicen que ellos son burros en las matemáticas porque no saben resolver los problemas de un examen y otros porque tampoco sus familiares lo saben. (TI-CNSC).

En lo personal, me agrada mucho que los artículos me aporten nuevos conocimientos o me ayuden a darme cuenta de lo que debo aplicar y este artículo (Chávez Ruiz y Martínez Rizo, 2018) me pareció que hizo exactamente eso, me di cuenta de que es necesario realizar los monitoreos a lo hora de dejar alguna actividad, ya que me iré dando cuenta de las dudas que surgen, en dónde se encuentran más problemas a lo hora de resolverlos, qué alumno sí entiende del todo la actividad y cómo se desarrolla, también me di cuenta que la evaluación se puede aplicar desde el principio de la clase y así darme cuenta de cómo puedo desarrollarla. (TC-CGGC).

Me di cuenta que tal vez a mí desde educación primaria algunos de mis maestros sólo querían cumplir con la clase, pues yo no recuerdo que te motivaran [énfasis nuestro] o que realizaran alguna dinámica que te hiciera amar o simplemente querer aprender

matemáticas, y ahora que realizo esta lectura (“Razonamiento algebraico en educación primaria”) me doy cuenta que se pueden obtener muy buenos resultados. (TC-CNSC).

En este testimonio, notamos cómo los estudiantes, a partir de la lectura, recuperan experiencias pasadas, para mirarse como futuros profesores.

E. La lectura como herramienta para reflexionar sobre su práctica

En esta categoría, ubicamos los comentarios donde los profesores en formación inicial se miran a futuro como profesores en servicio, para retomar ideas de los textos que leyeron y hacer intervenciones exitosas.

La elaboración de esta investigación (Godino et al., 2003) me pareció demasiado acertada, ya que si se somete a los niños a problemas de razonamiento algebraico desde pequeños desarrollarán habilidades para crear diferentes caminos para la resolución de las matemáticas. (TC-CGGC).

En lo personal, este artículo (Chávez Ruiz y Martínez Rizo, 2018) me cayó como anillo al dedo, y yo creo que a la mayoría de mis compañeros también, puesto que al leerlo me fui percatando de los errores que como maestra practicante cometí. (TC-MGSG)

*Lo que pretende alcanzar el libro (García y López, 2008) es que se deje de practicar la enseñanza ostensiva y nos servirá para cuando ejerzamos nuestra profesión; nos guiará sobre la manera de ejercer nuestras prácticas y la manera de enseñar la geometría, para que así nuestros alumnos desarrollen habilidades de razonamiento geométrico y encuentren el sentido de los conocimientos que aprenden. **Opino que todos los docentes deberían leerlo para que puedan tener un referente sobre cómo enseñar la Geometría** [énfasis nuestro] y no enseñarla de la forma que ya veníamos hablando, deberían leerlo, ya que nos ayudará a contribuir a la mejora de la enseñanza y los procesos de aprendizaje en Educación Básica. (TM-JAGJ).*

CONCLUSIONES

Cuando realizamos el cuestionario diagnóstico teníamos la hipótesis de que la mayoría de nuestros estudiantes no comprendían ampliamente los textos teóricos que se sugerían en el programa, ya que ellos aprendieron a leer y escribir a partir de textos sin sentido ni significado, textos que no les decían nada, como las sílabas. Para aprender a leer y escribir es importante exponer a los niños a textos con sentido, por eso son necesarias las Prácticas Sociales del Lenguaje.

Es muy importante la forma en que los niños adquieren la lectura y la escritura, ya que de ello depende cómo se relacione posteriormente con los textos.

Exponer a los profesores en formación inicial a diversos textos a partir de sistematizar este proceso con un instrumento que provocó el desarrollo de varias habilidades cognitivas, como análisis, síntesis, inferencias, deducciones, entre otras, permitió que la lectura cumpliera con varios propósitos: Recreativos, culturales, formativos. Éste es un primer paso, ya que lo que intentamos es formar comunidades de aprendizaje, en términos de Wenger (2001), comunidades de práctica donde el conocimiento se crea y utiliza cuando los estudiantes participan en prácticas de enseñanza.

Con esta intervención y los resultados expuestos pudimos constatar que la lectura amplió y fortaleció el conocimiento matemático del contenido de las y los estudiantes participantes en esta intervención, ya que hacen constantemente referencias a los textos infantiles y su relación con diversos objetos matemáticos, al recordar y relacionar conceptos, modificar ideas matemáticas erróneas y apreciar diversos contenidos matemáticos, desde diferentes perspectivas. También se vio favorecido su conocimiento didáctico-matemático al establecer vínculos de su práctica docente con las lecturas e identificar errores en sus prácticas y analizar la posibilidad de hacer mejores intervenciones en el aula al enseñar matemáticas. En este mismo sentido, se promovió la reflexión sobre su práctica en aula, al visualizarse como mejores docentes a partir de mirarse o reflexionar cómo mejorar la enseñanza de las matemáticas para que sus alumnas y alumnos las disfruten ampliamente.

Siempre estuvo presente la idea de que no se percibiera, por parte de los estudiantes, la lectura por obligación que mata el acto de leer (Ledesma, 2006); por lo que

tomamos la decisión didáctica de vincularla con situaciones problemáticas de la enseñanza; es decir, vincularlas con propósitos sociales y comunicativos.

Un proyecto en escuelas Normales, como el descrito en esta investigación, puede llevarse a cabo; pero una o unas cuantas personas no lo pueden “empujar” solos, todos los integrantes de la comunidad educativa deben arrastrar el lápiz; se trata de compromisos mutuos y responsabilidades compartidas, como bien lo dice Wenger (2001), por el bien de nuestros estudiantes. Lograr que sean lectores los profesores de educación en formación inicial es una contribución para formar un país lector.

En la escuela comenzamos con el esfuerzo de una persona, pero se han ido sumando compañeros; ahora somos unos pocos más, pero la idea es que toda la escuela se sume. Creemos que investigaciones como ésta son una invitación a conformar una comunidad de aprendizaje que favorezca a nuestros estudiantes.

En el grupo de investigación tenemos como propósito investigar y escribir, principalmente para los profesores en formación inicial, es por esa razón que nuestro grupo lleva el nombre de “Didácticas específicas”, y también creemos que los profesores en formación inicial no siempre están satisfechos con leer sólo texto escrito, por lo que, derivado de este trabajo, también hemos elaborado material videográfico que apoya esta temática.⁷

⁷ Un primer vídeo titulado “Enseñar matemáticas en la Escuela Normal: Una experiencia exitosa de enseñanza a la distancia” está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=wef7WL-fwtlQ&t=9s> Un segundo vídeo titulado “Recomendaciones didácticas... y algo más para que los estudiantes normalistas desarrollen habilidades para enseñar a leer y escribir” está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=LxSZDP-A93Y&t=3s>

REFERENCIAS

- Ávila, A. (1991). Matemáticas, enseñanza y formación de profesores. *Pedagogía*, 7(21), 11-18.
- Barwell, R., Clarkson, P., Halai, A., Kazima, M., Moschkovich, J., Planas, N., Phakeng, M. S., Valero, P. y Villavicencio Ubillús, M. (Eds.). (2016). *Mathematics Education and Language Diversity: The 21st ICMI Study*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14511-2>
- Brousseau, G. (1999). Educación y Didáctica de las matemáticas. *Educación Matemática*, 12(1) 5-38.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz Lafuente, G. (2014). *Enseñar lengua* (17. ed). Ed. Graó.
- Chávez Ruiz, Y. y Martínez Rizo, F. (2018). Evaluar para aprender: Hacer más compleja la tarea a los alumnos. *Educación Matemática*, 30(3), 211-246. <https://doi.org/10.24844/EM3003.09>
- Chávez Ruiz, Y. (2014). *El aprendizaje en la práctica situada de la enseñanza de las matemáticas: Un estudio con profesores de educación primaria en contextos diferentes* [Tesis doctoral]. DME-CINVESTAV.
- Collins, A., Brown, J. S., Newman, S. E. y Montclair State University. (1988). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 2-10. <https://doi.org/10.5840/thinking19888129>
- Farreras, C. (2021). Comprender (o no) un texto condiciona el éxito escolar. *La vanguardia*. https://www.lavanguardia.com/vivo/20210406/6629715/comprender-texto-condiciona-exito-escolar.html?fbclid=IwAR0mGkGZhx-jASclEQjuhYDiIJ_wGhZQMmb8QkKoi43Z-6Vgvy-PgQUdDnRA
- García, S. y López, O. L. (2008). *La enseñanza de la geometría*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Godino, J. D., Font, V., Universidad de Granada y Departamento de Didáctica de la Matemática. (2003). *Razonamiento algebraico y su didáctica para maestros*. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Matemática.
- González, J. F. y Eudave, D. (2018). Conocimiento común del contenido del estudiante para profesor sobre fracciones y decimales. *Educación Matemática*, 30-2, 106-139.
- Jaramillo-Marín, P. (2004). Competencias ciudadanas en informática. En Chau, E., Velasquez, A., Lleras, J. y Jaramillo-Marín, P. (Eds.), *Competencias ciu-*

- dadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 180, 192). Ministerio de Educación.
- Lave, J. (1996). The practice of learning. En S. Chaiklin & J. Lave (Eds.). *Understanding practice on activity and context* (pp. 63-82). Cambridge University Press.
- Ledesma, X. R. (2006). *Abonando la utopía*. <http://www.librosmexico.mx/libros/2442>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Rizo, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Meraz, G.W. (2019). Didáctica de las herramientas fundamentales para el aprendizaje. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 16.
- Morales, A.F. (2016). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Málaga]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133087>
- Morales, L.A., Orozco, M.I. y Guevara, A. (2017). Haceres del lector: Ciclos didácticos para el desarrollo de competencias lectoras. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 13.
- Keller, C. y Keller, J.D. (1996). In thinking and acting with iron. En S. Chaiklin & J. Lave (Eds.). *Understanding practice on activity and context* (pp. 125-143). Cambridge University Press.
- Rivero, M.Q., Ortíz, J., Guerra, M.A., Alcocer, C. y Torres, J. (2018). *Importancia del hábito de la lectura en la formación docente*. 13.
- SEGOB. (2018). *DOF - Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533908&fecha=03/08/2018
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Secretaría de Educación Pública.
- Shulman, L. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. <https://www.math.ksu.edu/~bennett/onlinehw/qcenter/shulmanpck86.pdf>
- Solar, H. S. y Deulofeu, J. (2016). Condiciones para promover el desarrollo de la competencia de argumentación en el aula de matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30(56), 1092-1112. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a13>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós Ibérica Ediciones, S.A.

ANEXO 1

Ficha de trabajo para textos monográficos

Datos básicos	
Referencia completa (en formato APA):	
Descripción	
Temática del estudio:	
Análisis	
Propósito del texto:	
Marco teórico (disciplinario u otro):	
Principales aportaciones:	
Comentarios personales:	
Elaboró:	Fecha:

ANEXO 2

Ficha para registro de textos sobre investigación educativa

Datos básicos	
Referencia completa (en formato APA):	
Institución y/o grupo de trabajo:	
Medios de contacto con autor(es):	
Descripción	
Temática del estudio:	
Problemática identificada:	
Nivel(es) y modalidad educativa donde se realizó el estudio:	
Análisis	
Propósito del estudio:	
Marco teórico (disciplinario u otro):	
Tipo de investigación, diseño metodológico:	
Población, sujetos, muestra, casos:	
Instrumentos de obtención de información:	
Características del trabajo de campo:	
Tipo de análisis utilizado:	
Principales resultados:	
Comentarios:	
Elaboró:	Fecha:

LA RELACIÓN ENTRE LA PROFESIONALIZACIÓN Y EL PERFIL DE LOS DOCENTES NORMALISTAS

Ma. Angélica Núñez Bernal
Gabriela Rocha Colis

RESUMEN

Las escuelas normales, a lo largo de su trayectoria en México, han logrado contribuir a la consolidación del sistema educativo nacional; sin embargo, a raíz de la reforma educativa en educación básica y los pobres resultados que han tenido sus egresados, se han puesto de manifiesto situaciones que es necesario analizar, una de ellas es el perfil de la planta docente y el proceso de profesionalización que han seguido; en función de lo anterior, ¿cuál es la relación que existe entre el perfil del docente normalista y su profesionalización? Para responder la pregunta se diseñó una investigación de corte cuantitativo. Se aplicó un cuestionario autoadministrado a los docentes de las cuatro normales de sostenimiento federal del estado de Aguascalientes. Entre los resultados más sobresalientes se identificó la necesidad de asumir, como parte del proceso de profesionalización, una cultura del trabajo colaborativo, la consecución de metas comunes, además de participar activamente en la vida académica de las instituciones.

Palabras clave: Perfil docente normalista, Proceso de profesionalización.

Correo electrónico: nunez.bernal.angelica@crena.edu.mx
rocha.colis.gabriela@crena.edu.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Línea temática: Práctica docente en las escuelas normales

INTRODUCCIÓN

Desde la fundación de las escuelas normales en México, la profesionalización de los formadores de docentes ha sido una asignatura pendiente. Durante la transición que sufrieron estas instituciones a escuelas de nivel superior en 1984, no se transformó la planta docente, los catedráticos siguieron siendo los mismos, sin prever las exigencias requeridas para el funcionamiento pertinente dada su función e importancia para la sociedad.

Hasta el año 2021, la contratación de los docentes que se integran a las escuelas normales carece de perfiles y parámetros adecuados para la función que desempeñan, pues su ingreso obedece a acuerdos políticos establecidos entre la parte oficial o sindical y muchos de ellos no cuentan con el perfil mínimo de ser egresados de una escuela formadora de docentes, y algunos otros cuentan con el perfil, pero adolecen del trabajo en educación básica, ya que se incorporan directamente de su egreso a trabajar en las escuelas normales.

En ese sentido, es importante mencionar que si bien es cierto que las políticas educativas (aunado a la cultura escolar de las escuelas normales) han permitido que en dichos centros de trabajo confluyan profesionistas de distintas índoles sin tener una previa capacitación de lo que implica la responsabilidad profesional de ser un formador de docentes, las autoridades educativas y el propio personal docente poco se ha preocupado por establecer procesos de profesionalización eficaces que permitan que estas instituciones puedan competir con las restantes que operan en educación superior.

Por ello, surge el interés de, por una parte, identificar el perfil de los docentes de las escuelas normales del estado de Aguascalientes y la relación que se establece con su proceso de profesionalización, a fin de conformar un panorama que permita la toma de decisiones informada y oportuna que impacte en los resultados educativos y formar así a los docentes de educación básica que requiere la sociedad mexicana.

La investigación se centra en las cuatro normales públicas federales del estado de Aguascalientes: Centro Regional de Educación Normal, Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, Escuela Normal Superior Federal “José Santos Valdés” y

Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”, dos de ellas se encuentran ubicadas en la capital del estado y las otras dos en municipios de la entidad.

Las cuatro instituciones cuentan con edificios exprofeso, con aulas suficientes para atender a la población estudiantil, así como con diversos anexos que apoyan las actividades educativas y espacios deportivos para complementar las cargas extracurriculares. Estas instituciones atienden a estudiantes de educación superior, quienes se forman para incorporarse a la docencia en educación básica. Las licenciaturas que imparte cada institución son las siguientes:

Tabla 1

Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes	Lic. en Educación Primaria, Lic. en Educación Preescolar, Lic. en Educación Especial y Lic. en Inclusión Educativa
Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”	Lic. en Educación Primaria
Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”	Lic. en Educación Primaria y Lic. en Educación Física
Escuela Normal Superior Federal “José Santos Valdés”	Lic. en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Inglés, entre otras

Estas licenciaturas son atendidas por 266 docentes,¹ cuyos perfiles profesionales son variados; se pueden encontrar maestros egresados de escuelas normales, abogados, informáticos, comunicólogos, contadores, médicos, entre otros; ellos imparten las diversas asignaturas en los diversos planes y programas de estudio; además, las escuelas normales de la entidad no gozan de prestigio académico sólido, en comparación con otras instituciones de educación superior.

A pesar de estos constantes señalamientos, los resultados de los exámenes para el ingreso al Servicio Profesional Docente, aplicados a partir del ciclo escolar 2014-2015, han mostrado que entre los egresados de las escuelas normales, principalmente de las públicas, se encuentra la mayor proporción de sustentantes idóneos para ocupar los puestos docen-

¹ Datos obtenidos de la estadística de cada escuela normal entregada al Instituto de Educación de Aguascalientes, a la Coordinación de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (CIFAD).

tes de educación básica, en comparación con los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional y de otras instituciones de educación superior del país (INEE, 2017, p. 13)

Con base en el contexto anterior, se concluye que es necesario identificar las competencias de los docentes de las escuelas normales con el fin de establecer un proceso de profesionalización que permita, por una parte, contar con docentes aptos para formar a los futuros profesores de educación básica y, por otra, consolidar áreas de oportunidad, como la investigación, pues ésta es una actividad sustantiva de los profesores de educación superior, y además es un aspecto del que adolecen las instituciones formadoras de docentes.

Según las declaraciones hechas en el año 2016 por el titular de la Secretaría de Educación Pública (Cazares, 2016),² uno de los retos es redefinir los perfiles profesionales de los docentes de las escuelas normales y otro mejorar la preparación disciplinar, didáctica y de gestión de los profesores; sin embargo, dichos proyectos no han sido concretados hasta la fecha de la presente investigación, sólo se ha especificado que se publicarán los lineamientos para la incorporación y promoción de los docentes de las escuelas normales, basado en el mérito, y con respeto a los derechos laborales. La profesionalización, entonces, sigue siendo una asignatura pendiente.

En ese sentido, de los 266 docentes que laboran en las cuatro normales públicas de sostenimiento federal del estado de Aguascalientes, y de acuerdo con los datos aportados por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA),³ 171 maestros cubren el perfil estipulado en el artículo 4 del reglamento mencionado: Contar con un título de una Escuela Normal Superior Federal o Estatal, o de una Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya sea de licenciatura o de posgrado, el resto (95 docentes) tiene perfiles diversos, por lo que el mismo INEE (2015) menciona que “la calidad de la planta académica de las escuelas normales, según los estudios existentes, en general no ha alcanzado los mínimos satisfactorios y se ha observado inequidad en la distribución de los docentes con buenos perfiles” (p. 36).

Así pues, dichas deficiencias han contribuido a la legitimidad académica de los formadores de docentes y, por ende, al desprestigio social relacionado con los bajos resultados de sus egresados.

² Véase: <http://www.educacionfutura.org/plan-para-fortalecer-las-escuelas-normales/>.

³ Estadística aportada por cada escuela normal a la Coordinación de Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes.

El escenario descrito anteriormente ha permitido plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación que existe entre el perfil del docente normalista y su proceso de profesionalización? De ella, se desglosan los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles de las competencias enmarcadas en el perfil de los docentes normalistas son las que prevalecen? ¿Cómo organizan los docentes normalistas su formación continua? ¿Cuáles son las competencias que han desarrollado los docentes relacionadas con la investigación de su propia práctica? ¿Qué están haciendo las Escuelas Normales para profesionalizar a sus docentes?

A partir de las respuestas se busca identificar el dominio de competencias que tienen los docentes normalistas, tomando como marco de referencia las competencias ideales de un profesor de educación superior; y por otra parte, se busca evitar que se continúen con propuestas formativas desarticuladas que no abonan al desarrollo profesional y sustituirla por trayectos formativos de alto nivel que coadyuven a la profesionalización docente.

En congruencia con lo anterior, se plantea el siguiente objetivo general: Analizar la relación que existe entre el perfil de los docentes normalistas y su proceso de profesionalización en las normales públicas de sostenimiento Federal del estado de Aguascalientes. Asimismo, se proponen los siguientes objetivos específicos: Determinar las competencias del perfil docente que prevalece en los profesores de las escuelas normales; identificar cómo organizan los docentes normalistas su formación continua; explicar las competencias de los docentes relacionadas con la investigación de su propia práctica; identificar los procesos de profesionalización que se proponen en las escuelas normales.

El interés por profundizar en la relación que existe entre el perfil del docente normalista y su profesionalización reside en identificar precisamente los factores mencionados anteriormente y analizar si esta situación ha contribuido a intensificar la situación actual de las escuelas normales, como la falta de alumnos interesados en estudiar la carrera docente, los pobres resultados académicos de los alumnos al egresar, así como la falta de productos emanados de las áreas sustantivas, entre otros.

Con los resultados de la presente investigación se podrá plantear una ruta que guíe el proceso de profesionalización de los docentes de las escuelas normales de la entidad en la mejora de sus competencias, teniendo como parámetro el perfil de un profesional de educación superior que permita brindar una educación de

calidad que beneficie a los futuros docentes de educación básica, y en consecuencia mejorar la calidad de la educación básica acorde a una sociedad competente para los requerimientos del siglo XXI.

MARCO REFERENCIAL

Dado que el tema de la presente investigación no ha sido ampliamente analizado, se ha recurrido a información no tan reciente que se considera necesaria para explicar la problemática. De acuerdo con Nordenflycht (1983), en un texto elaborado para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el concepto de profesionalización ha ido evolucionando a lo largo de la historia. “Los conceptos de perfeccionamiento, actualización y capacitación van progresivamente cediendo paso al de profesionalización docente o de desarrollo profesional” (Nordenflycht, 1983, párr. 22). Este concepto se sustenta en el principio de que “ninguna formación profesional se agota o es susceptible de darse de manera completa y acabada en universidades o centros de formación profesional. Esto implica que una instancia entrega un primer gran segmento de formación, y el otro lo da la práctica profesional” (Nordenflycht, 1983, párr. 23).

Por otra parte, el concepto de perfil docente, al igual que otros conceptos en el ámbito de la docencia, ha venido evolucionando a la par que se ha tratado de responder a las tendencias sociales y políticas del momento histórico en el que se esté viviendo.

En el mundo actual, la sociedad exige una educación flexible, que permita adaptarse a los cambios vertiginosos que se viven, por lo tanto, se requieren perfiles profesionales de docentes que satisfagan las necesidades que la sociedad del conocimiento demanda para la terceta década del siglo XXI.

A este respecto, la SEP (2015) define el perfil docente como las “características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requieren tener para un desempeño profesional eficaz... está integrado por cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente” (p. 14).

En ese sentido, la presente investigación se analiza a partir de un enfoque positivista, específicamente desde la teoría sociológica de Émile Durkheim; es importante reconocer que el surgimiento de las escuelas normales se da precisamente en el rompimiento que surge dentro de la sociedad industrial y del cual nace la insatisfacción de las clases sociales que provoca, de acuerdo con Durkheim, una lucha de clases, crisis económica y la pérdida de legitimidad del Estado, entre otros. En ese contexto, comienzan a surgir las escuelas normales en México, las cuales, durante mucho tiempo, fueron las únicas instituciones formadoras de docentes no obstante la crisis educativa, social y política que ha prevalecido durante las últimas décadas. De acuerdo con Durkheim (1966), no podemos pensar en la educación como algo intangible, ideal, debemos centrarnos en lo que es a partir de las relaciones que se establecen entre el colectivo y las instituciones sociales.

Dicho reconocimiento de las problemáticas que confluyen en las instituciones formadoras de docentes permitirá, de acuerdo con Durkheim (1966), partir de lo que tenemos para poder construir el futuro, un futuro que implica analizar a la luz de la realidad el perfil de los docentes de las escuelas normales y su proceso de profesionalización a fin de darle sentido al conjunto de prácticas culturales y sociales que se dan al interior de los centros educativos que no forman parte de la sociedad, sino que son la propia sociedad.

Por otra parte, para fines de la mejora de las prácticas al interior de las escuelas normales se parte de un constructo humanista que permita analizar el objeto que se investiga. En ese sentido, los estudios sobre la profesionalización de formadores y su relación con el perfil docente es un tema poco investigado -a nivel nacional e internacional-, éste se centra en las teorías relacionadas con la educación de adultos, un concepto más amplio que implica situaciones relacionadas con el contexto socioeconómico y político del momento histórico en el que se está viviendo.

METODOLOGÍA

La presente investigación está centrada en el enfoque cuantitativo bajo un diseño no experimental, puesto que el fenómeno de estudios se realiza en torno a hechos reales, tal y cual se dan en el entorno que se estudia.

La población objeto de estudio es una población finita de 266 docentes de las cuatro escuelas normales del estado de sostenimiento federal, dos se encuentran en la capital del estado, una en el municipio de Rincón de Romos y otra en la comunidad de Cañada Honda, y se realiza a partir de un muestreo no probabilístico.

La hipótesis diseñada para el presente trabajo de investigación establece la relación que existe entre el perfil de los docentes de las escuelas normales y el proceso de profesionalización:

H1. Existe una relación directa entre el perfil del docente normalista y su proceso de profesionalización.

H2. No existe una relación directa entre el perfil del docente normalista y su proceso de profesionalización.

Se establecieron dos variables, una independiente y otra dependiente:

Variable dependiente: Profesionalización.

Variable independiente: Perfil docente.

La variable *profesionalización*, como ya se ha mencionado, se define como un proceso permanente en el que confluyen tres factores, el perfeccionamiento permanente, la investigación en el aula y el análisis de la práctica.

Por otra parte, la variable *perfil docente*, como lo menciona Zabalza (2003), es el punto de referencia que guiará el resto del proceso, en este caso, el de profesionalización, y está conformada por once dimensiones: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar so-

bre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo y organizar la propia formación continua.

Se aplicó un cuestionario a partir de un diseño propio con base en una escala tipo Likert, con preguntas cerradas, diseñadas a partir de los aportes teóricos revisados y de los cuales se desprenden las dimensiones que dan sentido a las variables de investigación. Inicialmente, el instrumento se sometió a un jueceo a través de la revisión por parte de cuatro expertos que a la luz de su experiencia en el normalismo analizaron el contenido del instrumento.

Antes que nada, es importante mencionar que los cuatro jueces son egresados de escuelas normales, uno de ellos labora tanto en educación básica como en el subsistema de normales; además se desenvuelve como asesor técnico pedagógico en el área de matemáticas en educación primaria, contando con una vasta experiencia como facilitador de cursos, talleres y diplomados de formación continua para maestros en servicio.

Por otra parte, tres de ellos han ocupado cargos directivos en el subsistema de normales, además de contar con experiencia en educación básica, participan como formadores en cursos nacionales y estatales tanto para docentes de educación normal como para básica. Tres de los cuatro expertos realizaron sugerencias para la mejora relacionadas con redacción y pertinencia de las afirmaciones. A partir de las propuestas, se perfeccionó la precisión de los reactivos, eliminando algunos que fueron considerados como repetitivos, por lo que de ciento diez ítems quedaron ochenta y dos, suficientes para medir las variables de la presente investigación.

Posteriormente, se aplicó la prueba piloto a 7 docentes de las cuatro escuelas normales federales del estado, 1 de la ESFA, 1 de ENRR, 1 de ENJSM y 4 del CRENA. Al momento de la aplicación, se les explicó cuál era la finalidad de la prueba y que se requería que realizaran observaciones y sugerencias para su mejor estructuración.

Al término de la fase de piloteo, se consideró pertinente la utilización del paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS, por sus siglas en inglés versión 20, a fin de valorar la validez y confiabilidad del instrumento, arrojando la siguiente información:

Tabla 2*Estadísticas de confiabilidad*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de Ítems
,957	,952	82

Con base en lo anterior, constó que el instrumento realmente medía la variable para lo que fue diseñado, pues presentó una fuerte relación entre las 82 afirmaciones que componían el cuestionario; por lo tanto, se concluyó que existía correlación interna en el instrumento y que era lícito para estimar las variables que se estaban midiendo.

RESULTADOS

Se tomó como referencia los ítems más significativos de las dimensiones y se partió de las variables de estudio, las cuales permiten dar respuesta a las preguntas de investigación.

Se identificó que los docentes de las escuelas normales tienen grandes fortalezas, como planificar bajo referentes teóricos que sustentan su práctica, reconocer las nuevas tecnologías como herramientas fundamentales en el proceso enseñanza aprendizaje, entre otras; no obstante, también se encontraron áreas de oportunidad, como la tutoría, el trabajo colaborativo, organizar la propia formación continua, entre otras, que pueden ser consideradas como punto de referencia para la implementación de programas de profesionalización docente que coadyuve a mejorar la calidad del servicio que prestan las escuelas normales de la entidad.

Uno de los hallazgos que se considera que arroja información relevante para establecer estrategias de mejora es que todavía algunos de los docentes planifican en función de sus creencias, si bien es cierto que todo docente reproduce de cierto

modo prácticas pedagógicas experimentadas o que observan en sus iguales y que muchos de los maestros son egresados de estudios universitarios no relacionados con la docencia, no se puede culpar de dichas prácticas; un ejemplo muy clásico es reproducir lo que otro maestro ya hizo en años pasados, sin partir de un diagnóstico preciso de las necesidades de los alumnos que están atendiendo, por ello, es importante reflexionar en torno a esta situación y hacer hincapié en que las prácticas pedagógicas sustentadas en las creencias de los profesores pueden resultar superficiales, y con falta de rigor metodológico y científico que permita mejorar los resultados de su desempeño.

Debe indagarse si esta práctica basada en las creencias se relaciona con la contextualización, un elemento recientemente incorporado a la planificación, con el fin de tener claridad sobre el tipo de alumno al que está dirigida, el marco filosófico de la institución donde se desarrollará, el estilo de trabajo del propio profesor, entre otros aspectos, y si bien para algunos docentes es intrascendente, como se observa en las respuestas de los encuestados, para otros comienza a tener sentido y utilidad, lo que se espera que se traduzca en prácticas educativas de mayor calidad.

Dentro del proceso de planificación se encuentra también la selección de los contenidos, si bien para el presente estudio se organizó como una dimensión de investigación independiente de la planificación por los procesos complejos que implica para los profesores, está estrechamente relacionada con ella, puesto que va implícita en la organización didáctica; por ello, la búsqueda permanente de nuevas formas para seleccionar y organizar los contenidos debe ser la dinámica constante de la vida académica de los profesores donde incorporen de acuerdo a la tendencia del constructivismo las metodologías situadas.

Sin embargo, todavía algunos docentes no consideran dichos enfoques para desarrollarlos al interior del aula, y las autoridades educativas no han considerado programas de tutoría para los profesores noveles que se incorporan a las escuelas normales, independientemente del perfil profesional que ostentan, puesto que se carece de políticas efectivas en la formación permanente del profesorado.

Por otra parte, es importante mencionar que el rol del profesor del siglo XXI se transforma o debería haberse transformado a la par de los avances tecnológicos, y si bien es cierto que de acuerdo a la información proporcionada por los encuestados la mayoría de los docentes normalistas conoce y utiliza las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en relación con la orientación que los profe-

sores dan a sus alumnos sobre cómo buscar la información pertinente a partir de criterios para la selección, es un tema pendiente que debe ser atendido tanto por los profesores como por las autoridades, pues no basta con saber usar la tecnología, lo importante en la docencia es transformar para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En relación con la tutoría, otra de las dimensiones analizadas, se identificó que la mayoría de los docentes lo considera como una actividad adyacente a la práctica docente; sin embargo, algunos consideran la tutoría como un componente que no pertenece a la función docente y que trae consigo mayor carga de trabajo.

Otra de las dimensiones analizadas es la relacionada con el trabajo en equipo y la identificación con la institución; se identificó que la mayoría se situó dentro de los parámetros positivos, es decir, la generalidad se considera como parte de la institución donde laboran, identificándose con las metas y objetivos de la misma.

Las afirmaciones establecidas en el cuestionario correspondientes a la dimensión 11 dan respuesta a la pregunta de investigación 2: ¿Cómo organizan los docentes normalistas su formación continua?, en función de ello, se identificó que la mayoría de los docentes establece proyectos o actividades tendientes a la organización de su propia formación continua, lo que implica tener en cuenta los avances tecnológicos y científicos que obliga a los docentes a movilizar sus competencias para desarrollar otras que les permitan adaptarse a la evolución tanto de los estudiantes que atiende como de los contenidos vigentes; sin embargo, la mayoría tiende a desarrollar proyectos de mejora en solitario, la colaboración con compañeros de la misma institución o de otras escuelas no es una práctica realizada frecuentemente; además, el uso de redes con instituciones de otras entidades nacionales e internacionales es una actividad que debe ser implementada a fin de conocer lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace, abriendo posibilidades tanto para diseñar programas autodidácticos como para tomar alguna opción institucionalizada. Desarrollar esta competencia implica estar abierto a nuevos paradigmas construidos a lo largo de la vida formativa de los docentes, así como durante su vida laboral, desprenderse de experiencias personales y centrarse en aportaciones científicas que fundamenten su quehacer docente, un ir y venir entre teoría y práctica.

En relación con los resultados emanados del cuestionario y que dan respuesta a la pregunta de investigación 3: ¿Cuáles son las competencias que han desarrollado las docentes relacionadas con la investigación de su propia práctica?, puede de-

cirse que la principal es reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Se identificó que la generalidad de los encuestados realiza proyectos de innovación que les permiten dar respuesta a problemas de la actividad académica, donde realizan una descripción rigurosa de la práctica docente y la cual es analizada a partir de instrumentos y técnicas apegadas a metodologías de la investigación.

En cuanto a la pregunta de investigación 4: ¿Qué están haciendo las Escuelas Normales para profesionalizar a sus docentes?, se observó que la generalidad de los encuestados considera que dentro de los proyectos institucionales las escuelas normales están apostando para profesionalizar a sus docentes por el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas a través de promover la investigación personal y colectiva, lo que suscita la innovación pedagógica de los docentes; en contraste, la mayoría refiere que no se cuenta con un servicio de coordinación y asesoramiento a los proyectos de innovación que promuevan el perfeccionamiento de los maestros de las escuelas normales, además de la falta de análisis y discusión de los resultados.

A fin de dar respuesta al planteamiento central de la presente investigación y cuya pregunta es: ¿Cuál es la relación que existe entre el perfil del docente normalista y su proceso de profesionalización? Se presenta una serie de argumentos que permiten dar sentido y responder de manera precisa al cuestionamiento antes mencionado.

Con base en los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a docentes de las cuatro normales de sostenimiento federal del estado de Aguascalientes se observa la relación que existe entre el perfil docente y el proceso de profesionalización, los cuales se manifiestan a través de la siguiente información rescatada de las aportaciones de los encuestados.

En el momento de la planificación didáctica, la mayoría de los docentes especifica las características de la institución y de los alumnos a los que va dirigido, el estilo de trabajo y otros aspectos recientemente incorporados al proceso de planificación, y si bien es cierto que para algunos de ellos es información sin sentido, para otros representa elementos importantes, como las características de los alumnos, su estilo de aprendizaje, la ubicación de la asignatura dentro del plan de estudios y otros aspectos que permiten contextualizarlas y articularlas con el proceso enseñanza aprendizaje.

Asimismo, reconocer las nuevas tecnologías como herramientas fundamentales en el proceso enseñanza-aprendizaje resulta un reto para los docentes de las escuelas normales, la mayoría de ellos introduce poco a poco el uso de distintos dispositivos para el desarrollo de las actividades pedagógicas; no obstante, dicha actividad representa para los docentes que no sólo hagan uso de estos medios, sino que su rol se transforme en orientador. Es decir, brindar a los estudiantes herramientas para desarrollar criterios que les permitan seleccionar información pertinente para su formación es una actividad que todavía no es considerada una práctica recurrente.

Por otro lado, la tutoría es una actividad incorporada recientemente a la vida académica de las escuelas formadoras de docentes, y si bien es cierto que poco a poco los maestros la desarrollan conforme a lo establecido por cada institución educativa, es necesario contar con evidencias que muestren los resultados en la formación académica de los estudiantes de las escuelas normales, además de plantear por parte de las autoridades educativas políticas claras, pertinentes y viables para su desarrollo, además de formar a los docentes como tutores de acuerdo a las necesidades de los centros educativos.

Considerarse parte de una institución educativa tiene mucho que ver con asumir como cultura el trabajo colaborativo, que permita trascender no en lo personal sino en lo colectivo, por ello es necesario desarrollar en los docentes de las escuelas normales mecanismos de coordinación que hagan posible la consecución de metas y objetivos comunes para brindar servicios educativos de calidad y que asuman como suyas las metas y objetivos de la institución.

Participar activamente en la vida académica es una actividad pendiente que debe ser considerada por las autoridades y comunidad educativa como prioridad; éstas deben promover climas favorables que eviten la segregación de los que piensan diferente, reconocer la diversidad de talentos y aprovechar las competencias de cada uno en beneficio no de los grupos políticos que confluyen en las instituciones sino del servicio que prestan a la sociedad.

Organizar la propia formación continua es una de las diez familias de competencias rescatadas de la propuesta de Perrenou, considerada para fines de la presente investigación como fundamental, ello implica, para los docentes, desarrollar una consciencia de lo que es la profesión, tener claridad de la responsabilidad emanada de su función para con los otros.

En ese sentido, la formación continua y sus alcances representa un reto para los profesores, que se debaten entre responder a las propuestas institucionales que ofrecen programas de escritorio y atender las necesidades derivadas del alumnado y del propio profesor, además de lidiar con los temores de exponer ante los colectivos sus dudas, evitando que se desarrollen trabajos colaborativos en pro de la calidad de los aprendizajes, como se puede observar en las respuestas de los encuestados.

Las preguntas de investigación 3 y 4, derivadas de la pregunta central y que responden a la variable proceso de profesionalización, arrojaron información sobresaliente, la mayoría de las contestaciones se centran en parámetros positivos que de acuerdo a los expertos permiten desarrollar las competencias necesarias para el perfeccionamiento docente; sin embargo, aun cuando las respuestas aluden a estándares aptos donde la mayoría realiza proyectos de innovación que surgen a partir de problemas de la vida cotidiana y donde son indagados a partir de metodologías de investigación, los resultados son poco observables.

Al hacer un recorrido por los documentos analizados para la presente investigación, se identificó que los estudios relacionados a las competencias de los docentes normalistas son mínimos, las publicaciones son muy escasas y si bien es cierto que en las instituciones formadoras de docentes se hacen grandes esfuerzos para la formación de cuerpos académicos, los resultados no son muy halagadores; además, los efectos emanados del examen de ingreso al servicio profesional docente indican la falta de competencias de los estudiantes egresados de las escuelas normales, los cuales, si son comparados con los estudiantes de otras instituciones de educación superior, no difieren mucho.

Este resultado llevaría a indagar por qué si las escuelas normales son instituciones especializadas para la formación docente sus egresados no cuentan con mayores competencias desarrolladas que los alumnos de otras escuelas de educación superior. También contrastan la respuestas de los catedráticos normalistas, pues la mayoría afirma que desarrollan prácticas docentes sustentadas en investigaciones científicas relacionadas con problemas cotidianos de la práctica pedagógica (lo que indicaría que se atienden las necesidades de formación de los alumnos).

En cuanto a la pregunta: ¿Qué están haciendo las Escuelas Normales para profesionalizar a sus docentes?, se encontró que la prioridad de la mayoría de los proyectos institucionales es el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de proyectos de investigación personal y colectivo.

También se descubrió que, si bien en el documento están establecidas, en la práctica difieren mucho de serlo, las actividades relacionadas con la investigación de cuerpos académicos e individuales los docentes las realizan en solitario, buscan apoyos fuera de las instituciones, pues en palabras de los mismos encuestados, no se cuenta con apoyo y asesoramiento para su realización, además de que existen pocos espacios para el análisis colectivo de los mismos.

Por otro lado, la generalidad de los docentes de las escuelas normales reconoce que la planificación se centra cotidianamente en procesos instructivos, lo que tiene como consecuencia que las decisiones que toman se tornen rutinarias y superficiales.

Asimismo, mencionan que la selección de contenidos que realizan para desarrollar el proceso de planificación se centra en la secuenciación convergente, pues permite que los estudiantes analicen el mismo problema desde enfoques o perspectivas diversas, para lo cual se documentan antes de promover cualquier cambio para mejorar su práctica pedagógica.

Los docentes señalan que realizan una selección de contenidos donde introducen proyectos o problemas, los cuales permiten que los estudiantes incorporen conocimientos adquiridos tanto en la misma asignatura o en otras; además, posterior a la aplicación, realizan un análisis de los resultados a fin de valorar los objetivos propuestos.

También, aseveran que al interior del aula los mensajes que emiten a los estudiantes son recibidos de forma fácil, lo que sirve para el desarrollo pertinente de las actividades; en contraste, mencionan que no existe un compromiso por parte de los líderes académicos que dirigen las instituciones de educación normal.

Por otro lado, reconocen que la organización de los espacios permite invitar a los estudiantes a participar de manera más activa en la clase, por lo que la mayoría manifiesta que promueven el uso de los espacios disponibles.

Finalmente, la generalidad manifiesta que realiza una descripción rigurosa de su práctica pedagógica con la finalidad de tomar las decisiones oportunas para brindar a los estudiantes una educación de calidad.

CONCLUSIONES

En función de las respuestas de los profesores de las escuelas normales se acepta la hipótesis planteada para esta investigación, por lo que puede afirmarse que “Existe relación entre el perfil del docente normalista y su proceso de profesionalización”.

A partir de ello, se identificó que la mayoría de los docentes tienen una percepción positiva de su práctica docente y que si bien es cierto que no existe un perfil docente establecido ni un proceso de profesionalización regulado por las autoridades educativas estatales, algunos de los maestros tratan, por cuenta propia, de buscar alternativas de formación continua que coadyuve en el desarrollo de las competencias necesarias para desarrollar una práctica profesional de calidad.

Se concluye que el perfil docente es un marco de referencia que posibilita el desarrollo de competencias tendientes a la profesionalización y que es un proceso inacabado dependiente de las transformaciones políticas y sociales que trastocan el ámbito educativo.

REFERENCIAS

- Cazares, J. (2016). *¿Plan para fortalecer las escuelas Normales?*, Educación Futura <http://www.educacionfutura.org/plan-para-fortalecer-las-escuelas-normales/>
- Durkheim, E. (1966). *Educación y Sociología*. Shapire.
- Fernández, M. (1999). *La profesionalización del docente*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Directrices para Mejorar la Formación Inicial de los Docentes de Educación Básica*. Unidad de Normatividad y Políticas Educativas.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La Educación Normal En México. Elementos para su análisis*.
- Ley General de Servicio Profesional Docente (2013). Diario Oficial de la Federación. 11/09/2013
- Nordenflycht, M.A. (1983). *Formación Continua de Educadores: Nuevos Desafíos*. Biblioteca digital de la Organización de los Estados Iberoamericanos. Educación Técnico Profesional. Cuaderno de trabajo 3. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad3a01.htm>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- SEP. (2015). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnico docentes*. Secretaría de Educación Básica, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Ediciones Alebrije.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

TRAYECTORIAS METODOLÓGICAS IMPLEMENTADAS POR LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Sergio Hugo Hernández Belmonte
María Elena Gómez Gallegos
Yolanda Cabrera Barrera

RESUMEN

Este estudio presenta la construcción de las trayectorias metodológicas que realizan los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. El propósito es que a través de una pesquisa documental se identifiquen los paradigmas, marcos interpretativos y dispositivos de investigación, que adoptan los estudiantes de cuarto grado de licenciatura en Educación Primaria (generación 2012-2016), en la elaboración de sus documentos de titulación. La Teoría Fundamentada es la base metodológica. Se revisaron 39 tesis. Se leyó cada una de manera especulativa para identificar las decisiones de los docentes investigadores en torno a la metodología. Se sistematizó la información en tablas para sintetizar los primeros hallazgos. De esta manera, se establecieron cuatro categorías de análisis. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: En cuanto al paradigma, prevalece el cualitativo, seguido del mixto y sólo un estudio cuantitativo; con respecto al marco interpretativo, predomina la Investigación-Acción y la Etnografía; por lo que se refiere a los tipos de tesis abordadas, están dirigidas en su mayoría al estudio de casos; por último, en lo que concierne al uso de dispositivos e instrumentos de investigación, destacan la entrevista, la observación y el diario. En conclusión, se aprecia que la BENM dota a los estudiantes de herramientas metodológicas para entender la realidad educativa de diferentes maneras.

Palabras clave: Educación normalista, Formación docente, Trayectorias metodológicas.

Correo electrónico: sergio.hernandezb@aefcm.gob.mx
maria.gomezg@aefcm.gob.mx
yolanda.cabrera@aefcm.gob.mx

Institución: Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Línea temática: Formación docente, currículum e inclusión educativa

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta los resultados finales de la investigación titulada: ¿Qué investigan los docentes en formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros?; un estudio documental iniciado en enero de 2019 y concluido en el mes julio del año 2020. El objetivo es reconocer cuáles son las trayectorias metodológicas de los docentes en formación: los paradigmas, marcos y dispositivos utilizados en sus tesis de investigación. Esto durante el cierre de su etapa de formación inicial como una modalidad de titulación en el Plan de Estudios 2012. La importancia de este estudio se encuentra en que son pocas las pesquisas efectuadas acerca de este tema. Así, esta investigación se vuelve una oportunidad para pensar qué se hace en las Escuelas Normales.

La estructura del texto es la siguiente. En primer lugar, a través de un marco referencial, se indica cuál es el posicionamiento teórico que sustenta los conceptos que se utilizan en la indagación, esto abre la posibilidad de que el lector visualice desde dónde se extienden las precategorias de análisis. Enseguida, se describe la metodología que guio el estudio, encaminada a la teoría fundamentada, pues permite que sea el objeto el que delimite la forma de comprenderlo. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en torno a los paradigmas, enfoques y dispositivos utilizados por los estudiantes normalistas en sus investigaciones, acompañando cada resultado de una tabla o gráfica que concentra la información de manera breve y auxilia en su comprensión. Por último, se mencionan las consideraciones finales al estudio, mismas que llevan a entender que el trabajo se desarrolla en forma de espiral, pues el cierre del trabajo es al mismo tiempo la apertura a un nuevo ciclo de investigación.

MARCO REFERENCIAL

En congruencia con el objetivo del texto, los conceptos clave o precategorias de análisis que aquí se utilizan son: 1) paradigmas, 2) marcos y 3) dispositivos de investigación. Su uso no es de forma indiscriminada, al contrario, existen razones de peso que inciden en su utilización por encima de cualquier otro. Enseguida se justifica cada uno de ellos.

- (1) Un paradigma de investigación, también llamado enfoque o perspectiva, de acuerdo con Guba (1990), es la forma en que se concibe el conocimiento y la realidad; las relaciones entre el investigador y el objeto de estudio; y el modo en que construye el conocimiento el investigador. De esta manera, la atención a un objeto de estudio, su profundización, análisis e interpretación, depende de qué se entiende por investigación y del tipo de trabajo que se desea realizar.

La necesidad que tiene el hombre por conocer lo llevó a definir “como el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, ya no sólo al elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales” (Guba, 2002, p. 113). Existen tres paradigmas para desarrollar una pesquisa: el cuantitativo (representado por el positivismo y postpositivismo), el cualitativo (representado por la teoría crítica) y el mixto (el constructivista). Ninguna es mejor que la otra, porque es el objeto de estudio (si se permite que haya una construcción) el que por su naturaleza orienta su abordaje desde alguna de las perspectivas citadas.

Los debates de antaño acerca de la supremacía entre una perspectiva cualitativa o cuantitativa no son un tema que cause preocupación en la actualidad. Aparece así una visión alternativa, conciliadora, una posición mixta, que indica que los datos duros son susceptibles de ser interpretados y que los significados de los sujetos también pueden enumerarse. La importancia radica en no establecer juicios *a priori*, pues no se puede decidir de antemano el tipo de estudio que se realizará; es la construcción del objeto de estudio el que lo definirá.

- (2) Marco de interpretación. Cada paradigma de investigación posee sus propios marcos, esto quiere decir que las creencias del investigador se pueden focalizar desde distintas mi-

radas. Los marcos, como indica Álvarez (2004), “nos hablan de una forma de ver, de enmarcar los fenómenos, y de un procedimiento para obtener datos o información” (p. 42).

Existen dos tipos de marcos, los constructivistas y los interpretativos. Los primeros indican que la verdad objetiva resulta de la perspectiva humana, que es la que construye el conocimiento. Los segundos son significados que se recuperan en dichos fenómenos sociales. Entre los principales marcos se encuentran: la teoría crítica, el constructivismo, interaccionismo simbólico e interpretativo, etnografía, hermenéutica, fenomenología, análisis conversacional y teoría fundamentada.

- (3) El término de dispositivo o instrumento de investigación se escogió porque otorga mayor relevancia al proceso de indagación, a diferencia de lo que implica una técnica. Se utiliza este término porque implica un proceso de reflexión en su diseño y aplicación, es decir, no es un ejercicio mecánico que se repita constantemente, sino que su desarrollo lleva consigo un esfuerzo por interpretar lo que dicen los sujetos de primer orden.

Según Yurén (2005), el término dispositivo se refiere a “un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción) dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a necesidades individuales” (pp. 32-33). De esta manera, identificar los instrumentos utilizados por los docentes en formación se vuelve el vehículo indisoluble para el acercamiento y comprensión de la realidad.

METODOLOGÍA

Esta investigación es cualitativa, de carácter documental con orientación a la Teoría Fundamentada (TF) (Glaser y Strauss, 1967). La TF es un medio para acceder al objeto de estudio sin comprometerse con ninguna postura teórica, es el desarrollo de la investigación la que orienta el estudio. De acuerdo con Flick (2007), la TF “toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (p. 20).

El primer paso para el desarrollo de esta investigación fue la preparación para entrar al campo. Se gestionó con las autoridades en turno el acceso a la información. Al ser una investigación documental, se desarrolló una labor de gestión con la subdirección académica de la BENM, como responsable de la comisión de titulación, del área de exámenes profesionales y de la Biblioteca Ignacio Manuel Altamirano, enviando una solicitud para iniciar la revisión de las tesis de investigación de la generación 2012-2016. La respuesta de la subdirección fue aprobatoria y giró la indicación necesaria para tener acceso a las tesis e iniciar la revisión documental.

El estudio se realizó con 39 tesis de investigación; se hizo una lectura especulativa para organizar los primeros datos: Cuántas fueron elaboradas por hombres y cuántas por mujeres; las temáticas que se abordaron y los trayectos formativos a los que correspondían. Los primeros datos fueron los insumos para la elaboración de categorías descriptivas, a través de tablas de organización. Después del primer bosquejo y de la obtención de la información, se procedió al establecimiento de categorías sintetizadoras contrastando las constantes y diferencias entre las tesis, esto permitió detectar las principales temáticas en los textos, así como la relación con el Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria. Todo esto se informó en un primer avance de investigación (Hernández, Gómez y Cabrera, 2019).

Para este momento y como cierre de la pesquisa, el trabajo continuó con la revisión profunda de las tesis, realizando un ejercicio de sensibilización, leyendo y releendo los apartados que se consideraron importantes. Enseguida, con un mayor conocimiento de la información, se procedió a sistematizarla para dar

pauta al establecimiento de categorías de análisis que llevaron a identificar los principales paradigmas, marcos y dispositivos adoptados por los estudiantes de licenciatura. Fue un trabajo exhaustivo de revisión constante, que arrojó gran cantidad de información; no obstante, para esta publicación se hizo un ejercicio de síntesis, destacando la relevancia del mismo para dar a conocer la pertinencia y continuidad al estudio con generaciones subsecuentes.

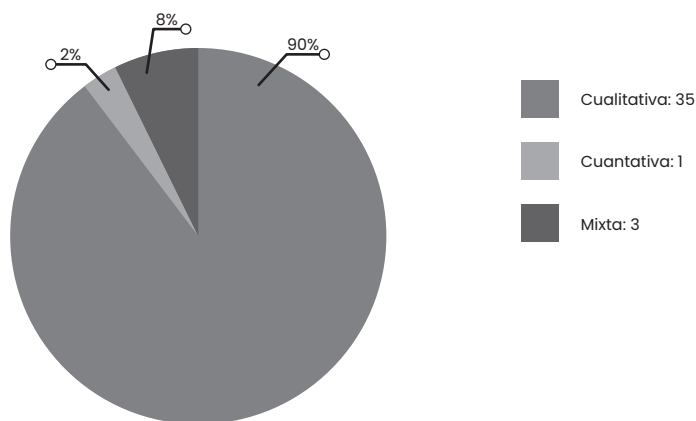
RESULTADOS

Con base en la revisión de las tesis de los estudiantes de la BENM, es posible reconocer que éstos utilizan 3 paradigmas de indagación: 35 de ellos reportaron estudios de tipo cualitativo, 1 cuantitativo y 3 mixtos (Gráfica 1). El paradigma cualitativo presenta relación con el tipo de temas enunciados en las tesis de investigación, por ejemplo: El proceso de enseñanza aprendizaje, el pensamiento crítico y reflexivo, la convivencia escolar, la identidad del docente, los modelos de docencia, entre otros. Son temas que reflejan la subjetividad del sujeto que diseña y aplica una intervención didáctica y la de sus destinatarios.

Como indican Hernández, Gómez y Cabrera (2019b), la subjetividad, es decir, los deseos, motivaciones y pasiones del investigador, siempre están presentes en el proceso de indagación, “intervienen desde la elección del tema de estudio, se hacen presentes sus preferencias y supuestos, se trata más bien de que el investigador sea consciente de las manifestaciones subjetivas que surgen desde el inicio de su estudio” (p. 90).

Gráfica 1

Perspectivas de investigación detectadas en las tesis



El discurso acerca de que el maestro trabaja con sujetos y no con objetos cobra sentido con los resultados, pues llama la atención que sólo uno de los 39 documentos se inclinó por el uso del paradigma cuantitativo. Al parecer, los docentes en formación se sienten más confiados al utilizar elementos de indagación con base en el uso del paradigma cualitativo.

Los alumnos encuentran que pueden realizar pesquisas cualitativas desde distintos marcos: La investigación acción, la hermenéutica o la fenomenología, entre otras alternativas. No hay un camino único para trabajar con sus objetos de estudio. Es posible que la gama de posibilidades tenga relación con el apoyo de su asesor académico o también con su tránsito por el quinto semestre, en la asignatura de “Herramientas Básicas para la Investigación Educativa”. La tabla 1 alude a los marcos que se usan en las tesis.

Algunas tesis reportaron el uso de más de un marco interpretativo. Por ejemplo, en un texto se indicó el uso de la fenomenología con tendencia constructivista; otro realizó una amalgama entre el constructivismo y el enfoque interaccionista; uno más hizo referencia al uso de siete marcos distintos. Sería incorrecto decir que utilizar más de un marco es un error; sin embargo, el desarrollo de una investigación indica que es el objeto de estudio el que define la forma de interpretarlo, no es una cuestión que se establezca con anterioridad, tal como lo indica Hernández (2017), “a pesar de tener nociones de cómo realizar el trabajo empí-

rico, las condiciones del objeto de estudio y las habilidades del investigador se conjugan en un entretejido de decisiones que no se establecen a priori” (p. 101). Se tomó la decisión de mostrar los enfoques por separado con la intención de identificar sus recurrencias fácilmente.

Tabla 1

Concentrado de marcos de investigación

No.	Enfoque	Frecuencias
1	Ecológico	1
2	Pedagogía crítica	1
3	Hermenéutica	1
4	Proyecto de intervención	1
5	Investigación acción	15
6	Fenomenología	2
7	Constructivismo	2
8	Sociocrítico	1
9	Etnografía	6
10	Interaccionismo	1
11	Inteligencia emocional	1
12	Experimental	1
13	Documental	2
14	Estudio de caso	2
15	Analítico descriptivo	2
16	No aplica	2

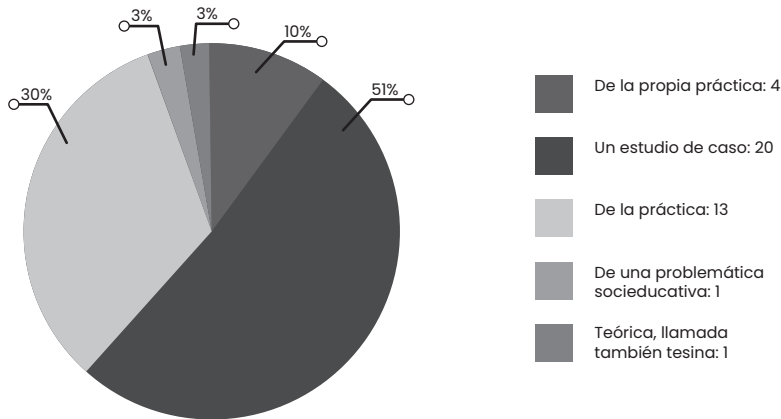
La Investigación Acción (IA) es el marco que más utilizan los docentes en formación. La IA es una forma de reconocer *la propia práctica* y la de otros, así que se vuelve una herramienta indispensable para la identificación de áreas de oportunidad en los docentes en formación. Según Latorre (2005), la IA “confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto” (p. 30). Esta situación llevaría a pensar que el tipo de tesis que desarrollan los investigadores noveles es aquella que se encamina a entender la práctica propia; sin embargo, como se verá más adelante, esto no es así, porque sólo 4 de los 39 estudios se dedican a este rubro.

Por otro lado, también hay 2 alumnos que no remiten el uso de algún marco, mencionando que sólo hicieron uso de la perspectiva cualitativa, es el caso de dos

alumnos que tampoco refieren el uso de ningún instrumento de análisis. Al hacer la lectura de los textos, en efecto, se halla que el paradigma cualitativo envuelve su redacción y que presentan tendencias hacia algunos marcos. No obstante, se decidió respetar la postura de los autores y situarlos en la categoría “no aplica”.

Como ya se dijo, la mayoría de los estudios se encaminan al enfoque cualitativo. Además, esto coincide con las temáticas abordadas en las indagatorias, pero no así con relación al tipo de tesis y marcos de investigación seleccionados. La Secretaría de Educación Pública (2016) reconoce 5 modalidades de tesis para el Plan de Estudio 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria: (1) De la propia práctica, (2) Un estudio de caso, (3) De la práctica, concepciones o creencias de otros, (4) De una problemática socioeducativa, y (5) Teórica o tesina. El tipo de tesis que manejan más los alumnos (Gráfica 2) es el estudio de caso, con 20 recurrencias, seguido por el referente a la práctica, con 13 (Hernández, Gómez y Cabrera, 2019a); sin embargo, como se puede constatar en la Tabla 1, referente a los marcos de investigación, el estudio de caso sólo es ocupado en dos tesis. Es una situación que no puede pasarse por alto, porque lleva a reflexionar acerca del sentido que dan los sujetos al proceso investigativo y los significados generados por estos últimos para construir sus textos.

Las tesis dirigidas al estudio de casos tendrían que desarrollarse desde el mismo marco interpretativo, a menos que el objeto de estudio requiera otro abordaje. El estudio de caso según Vasilachis (2006) se caracteriza por considerar “enfoques epistemológicos constructivistas y una mirada reflexiva de la ciencia, desarrollos teóricos en términos narrativos, predominio de categorías nativas, crítica de la realidad social, etcétera” (p. 219). Este tipo de investigación se encamina a la profundización de un tema en específico, de un caso único o múltiple, tiene su propia manera de abordarse y entenderse. De esta manera se vislumbra que se están abordando estudios de casos sin el rigor metodológico que éstos requieren.

Gráfica 2*Tipos de tesis elaboradas por los alumnos de la generación 2012-2016*

Lo mismo sucede con las tesis que se enfocan al marco de la IA, tendrían que desarrollarse desde esta metodología, es decir, con el establecimiento de una idea inicial o intención, su reconocimiento, el diseño e implementación de un plan de acción, la observación y evaluación de los resultados (Elliot, 1991). Todo esto en un ciclo en forma de espiral, que se sigue para el reconocimiento de la propia práctica; sin embargo, los resultados remiten a una situación distinta, pues son 15 trabajos los dedicados a la IA (Tabla 1), pero sólo 4 se dedican al tipo de tesis relacionado con esta forma de hacer investigación en las EN.

Lo anterior lleva a establecer algunos supuestos. El principal es que los estudiantes en formación eligen el marco de interpretación que creen pertinente para sus estudios, sin haber delimitado su objeto de estudio o permitido que éste se construyera; provocando que, en el camino o trayectoria metodológica, las decisiones no necesariamente se enfoquen a un marco preestablecido, cuestión que refleja que el camino de la investigación no es recto, sino que puede afirmarse no posee forma.

Por último, durante el trabajo de campo fue necesario generar los medios adecuados para interpretar los datos. En la revisión de los textos se identificaron 10 dispositivos de investigación; 33 de las 39 tesis manifiestan el uso de uno o varios de ellos. Existe el caso de una tesis que refiere al uso de ocho instrumentos, así como también se presentan seis casos en total en donde no ocupan ninguno. El lector puede discernir de esta situación, se preguntará acerca de cómo se concentraron

los datos al hacer un uso amplio de instrumentos, así como el otro también representa un enigma el extremo opuesto: ¿Cómo hicieron entonces para recolectar los datos? La intención de esta investigación es ser fiel a la información recabada en la pesquisa, por esa razón, aún con las dudas que puedan surgir, se respetan en todo momento los datos.

Los instrumentos que se utilizan son diversos (Tabla 2). Aparecen aquellos que son necesarios en la metodología cualitativa, como el diario, grupos de discusión y la historia de vida. Otros que son útiles en la investigación cuantitativa, como la encuesta y el diario. Los instrumentos que reflejan mayor presencia son la entrevista y la observación.

Tabla 2

Frecuencia de instrumentos de investigación

No.	Dispositivos e instrumentos	Frecuencia
1	Análisis de discurso	1
2	Cuestionarios	4
3	Diario	10
4	Encuestas	8
5	Entrevista	16
6	Estudio comparativo	1
7	Estudio de caso	1
8	Grupo de discusión	1
9	Historias de vida	2
10	Observación	15

Es interesante saber que tanto la entrevista como la observación son herramientas útiles para los investigadores noveles, y que han surtido efectos en su formación, porque les fueron enseñadas desde los primeros semestres en la BENM en los seminarios de “Observación y análisis de la práctica educativa” y “Observación y análisis de la práctica escolar”. Además, son instrumentos que les sirven en otros espacios formativos y que se profundizan en el curso de “Herramientas para la investigación”, del quinto semestre.

La entrevista y la observación son entendidas como técnicas para analizar la práctica educativa (SEP, 2013). Según los datos, en el caso de estos dos instrumentos o técnicas, los alumnos reconocen algunas modalidades. De esta forma, de los 16

estudiantes que ejecutan entrevista, 14 lo hacen en la modalidad semiestructurada y 2 en profundidad. En el caso de la observación, 5 la aplican en la modalidad participante y 10, la directa. Esta información se concentra en la tabla 3.

Tabla 3
Modalidades de entrevista y de observación

Modalidad de entrevista y de observación	Frecuencia
Entrevista semiestructurada	14
Entrevista a profundidad	2
Observación directa	10
Observación participante	5

CONCLUSIONES

La revisión de los trabajos de titulación permite identificar tres tendencias en la formación de docentes para el nivel de primaria en la BENM. La primera consiste en que el estudio cualitativo es el que permea en los documentos de titulación analizados; su elección se relaciona con los tipos de tesis y temas que deciden desarrollar los investigadores noveles. La segunda encuentra que los enfoques utilizados por los alumnos son diversos, es decir, no hay una única manera de entender la investigación educativa; no obstante, el enfoque más utilizado es la Investigación-Acción, porque es un tipo de indagación que permite el reconocimiento de la propia práctica y la de otros. La tercera refiere al uso de dispositivos de investigación, los más utilizados por los estudiantes son la observación, la entrevista y el cuestionario, mismos que son enseñados en la licenciatura desde los primeros semestres.

Se entiende que el trabajo en la Normal al parecer permite al próximo profesor asirse de herramientas metodológicas diversas que lo llevan a entender la realidad de distintas maneras. No obstante, a raíz de esta indagación, se abren otras posibilidades de estudio:

1. Repensar *las fortalezas de los asesores* de la BENM para incursionar en otros paradigmas, enfoques y dispositivos de investigación; reflexionar

sobre el trabajo de asesoría durante la elaboración de los documentos de titulación en la modalidad de tesis, destacando que su realización está ligada a potencializar una de las competencias profesionales, la cual refiere: *Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.*

2. Replicar el estudio con generaciones subsecuentes, para identificar posibles correlaciones con los espacios curriculares del Plan de estudios, que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes interesados en titularse a través de la elaboración de una tesis. De esta manera con base en un estudio comparativo, cultivar la línea de generación y aplicación del conocimiento, formación docente, que coadyuve al rediseño de las orientaciones para la elaboración del documento de titulación. Una pesquisa es continua, siempre es posible efectuar una reconstrucción constante del propio objeto de investigación, el cual se aproxima a una realidad que se vive; el conocimiento va de la mano de los intereses de los estudiantes que pasan de un semestre a otro, con otras expectativas de indagación en diferentes contextos educativos.
3. A través de redes de investigación, establecer estudios similares en otras Escuelas Normales del país, que se encuentran trabajando con el mismo Plan de Estudios. Conocer cuáles son sus intereses de investigación, cómo construyen desde otros panoramas los diseños metodológicos, en el entendido que el conocimiento sólo es útil cuando se comparte.

Por último, es preciso decir que la investigación documental requiere tiempo, pues el trabajo con datos duros brinda la posibilidad de generar distintas directrices de análisis, por ejemplo, falta mencionar el proceso que se trabaja en cada tesis, el de aprendizaje, enseñanza o ambos. Concluir el estudio auxiliaría a formar el estado del arte acerca de los estudios emitidos en la BENM, trabajo hasta ahora postergado y al que parece nadie presta atención.

REFERENCIAS

- Álvarez, J.L. (2004). Enfoques o marcos teóricos o Cómo hacer investigación cualitativa. *Fundamentos y Metodología* (pp. 103-158). Paidós.
- Cappellaci, I. (2015). *Introducción al Diseño de Proyectos de Investigación*. Dirección Nacional de Formación e Investigación Área de Investigación Educativa de Buenos Aires.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada*. Aldine.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Colegio de Sonora.
- Hernández, S.H., Gómez, M.A. y Cabrera, Y. (2019). ¿Qué investigan los docentes en formación, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros? *Temachitiani*, 14 (28), pp. 62-71.
- Hernández, S.H., Gómez, M.A. y Cabrera, Y. (2019). Reflexiones en torno al proceso de investigación en educación. *Práctica docente*, 1 (2), pp. 85-96.
- Hernández, S.H. (2017). El proceso de investigación: una tarea de resistencia. En *Voces y miradas docentes en la construcción de un objeto de investigación* (pp. 93-108). México.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- SEP (2013). *Observación y análisis de la práctica educativa*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación de México.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Yurén, T., Navia, C., Saenger, C. (eds.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (19-48). Pomares.

EL EFECTO QUE TIENEN LAS EMOCIONES EN LOS ALUMNOS DE NIVEL PROFESIONAL FRENTE AL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ¹

Erika Fabiola Carmona Ramos

RESUMEN

Se investigó el tipo de emociones que mostraron los estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en Educación Especial del CRENA al enfrentar una evaluación de aprendizaje; el efecto que manifiestan las emociones en la capacidad de resolver las evaluaciones por parte del alumno y la relación existente entre la manifestación y grado de emoción con el rendimiento académico de los estudiantes. Los instrumentos tipo test se aplicaron al término de una evaluación de aprendizaje de la asignatura de “Desarrollo cognitivo y de lenguaje” en niños y adolescentes en el aula de tercer semestre del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes. El estudio de corte mixto permitió un análisis más exacto sobre aspectos subjetivos en una codificación estandarizada con el propósito de tener un panorama más amplio de la investigación. Se obtuvo como resultado que los efectos manifestados ante una evaluación de aprendizaje son las emociones de estrés, angustia, ansiedad y confianza; así mismo, el rendimiento académico conforme a los cinco campos del perfil de egreso es congruente con los primeros tres semestres cursados de la carrera por los alumnos que conformaron la muestra.

Palabras clave: Emociones, Evaluación de los aprendizajes, Rendimiento académico.

¹ Éste es un producto derivado del trabajo de grado “El efecto que tienen las emociones en los alumnos de nivel profesional frente al proceso de evaluación de los aprendizajes”, presentado por la autora en la Escuela de Graduados en Educación (EGE) en mayo 2012.

Correo electrónico: carmona.ramos.erika@crena.edu.mx

Institución: Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes

Línea temática: Práctica Docente en las Escuelas Normales

INTRODUCCIÓN

En 1972 se fundó el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA), y actualmente oferta tres licenciaturas: Educación Especial, Educación Primaria y Educación Preescolar, con una duración de ocho semestres. La licenciatura en Educación Especial (E.E.) tuvo su apertura en el año 2001, y a partir de la segunda generación se dio la asignación de especialización en el área auditiva y del lenguaje.

La población estudiantil de la licenciatura en E.E. está conformada por 136 normalistas, los cuales son atendidos normalmente por ocho maestros que se encuentran distribuidos en los cuatro grados en cada semestre. Aun cuando la plantilla docente del CRENA está conformada por casi cien maestros, se ha presentado una organización en la asignación de los cursos para aquellos que presenten un perfil que contribuya al desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes.

Los docentes del CRENA, según su propia percepción, se caracterizan por dar un mayor énfasis al abordaje de contenidos, el cumplimiento de planes y programas de estudio, lo que implica aplicar una evaluación del aprendizaje como un componente fundamental del proceso educativo en un sentido formativo para identificar los aciertos y las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje, así como las causas que la ocasionan, y con ello diseñar estrategias de perfeccionamiento de la actividad educativa, teniendo la premisa de que los instrumentos y formas de evaluar se utilicen para promover el reconocimiento y el logro de una amplia gama de conocimientos, valores y sobre todo actitudes establecidos en un plan de estudios; sin embargo, el escenario que se propicia para cualquier tipo de evaluación según la percepción de los normalistas es formal, y algunos maestros asumen un comportamiento que para ellos es riguroso e inclusive distante, que en combinación con los factores intrínsecos del estudiante, como son los aspectos emocionales, puede manifestar estrés, inseguridad, miedo, entre otras, que finalmente se refleja en el desempeño académico.

A pesar de los cambios y estrategias para el logro de mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje, hay aspectos que todavía no han permitido avanzar de manera congruente con lo que marcan los planes y programas de estudios del CRENA,

y las prácticas pedagógicas en el aula se dan en forma fragmentada y disociada del saber convivir y más dictadas por el deber ser.

Los alumnos son individuos que generalmente provienen de diferentes entidades federativas, y se vuelve común la llegada de alumnos provenientes de municipios del estado de Aguascalientes. Su nivel socioeconómico es considerado medio-bajo, ya que la familia generalmente está conformada por padres que ejercen la docencia en diferentes comunidades; por ende, la remuneración cubre las necesidades básicas de dichas familias. Lo anterior justifica las becas alimentarias y los diferentes servicios que se les proporcionan a los alumnos, como servicio médico, social, tutorial; así mismo, tienen el disfrute de becas de tipo institucional, estatal o inclusive federal. Estos servicios, además de que se convierten en el derecho que debe tener un alumno dentro de una institución educativa, se proporcionan porque la mayoría de los futuros maestros tienen un rol de padres de familia. Bajo este contexto, el alumno está vulnerable a diferentes situaciones que le generan una desadaptación en su vida académica y que pueden ser un factor de riesgo para una instauración de un estado emotivo desadaptativo, por lo que puede manifestarse una serie de cambios biológicos y psicológicos y aparecer trastornos académicos, como la ansiedad, el estrés, la depresión, etcétera, los cuales pueden o no repercutir ante una evaluación de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, en la presente investigación se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué efecto tienen las emociones que manifiestan los alumnos de nivel profesional sobre su rendimiento académico frente al proceso de evaluación de los aprendizajes? Esta pregunta de investigación conduce a otras preguntas adyacentes, que podrán contribuir a responder el cuestionamiento principal de investigación: ¿Cuáles son las emociones que muestran los estudiantes al enfrentar una evaluación de aprendizajes? ¿Cómo afecta la manifestación de las emociones la capacidad de resolver las evaluaciones por parte de los alumnos? ¿Cuál es la relación entre la manifestación y grado de emoción con el rendimiento de los alumnos? ¿Cómo influye el docente en la manifestación de emociones en los alumnos al enfrentar evaluaciones de aprendizaje?

El objetivo general es identificar qué efectos tienen las emociones sobre el rendimiento académico frente a procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula. Y los objetivos específicos son los siguientes: Identificar qué efecto tiene el docente en la manifestación de emociones en el alumno frente al proceso de

evaluación de los aprendizajes en el aula e identificar el tipo de emoción que se manifiesta en los estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en Educación Especial durante una evaluación de aprendizaje.

Hoy en día, se le ha dado énfasis al estudio de las manifestaciones emocionales dentro del aula y cómo éstas suman o afectan el rendimiento escolar, específicamente frente al proceso de evaluación de los aprendizajes. El fracaso escolar constituye un problema grave a nivel humano, moral y social, que a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida. Cuando una persona duda de sus propias capacidades, ésta estará convencida de que la tarea que va a realizar es más difícil de lo que en realidad es, lo que conlleva una tensión, depresión o hasta una dificultad en la resolución de problemas. Se ha evidenciado que un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable no sólo de disminución del rendimiento escolar e interés hacia el estudio, sino también de comportamientos inadaptados en jóvenes. La institución educativa como tal se concibe como una comunidad de relaciones y de interrelaciones orientadas al aprendizaje, el cual depende del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y en el aula; por ende, no hay aprendizajes fuera del espacio emocional.

En la última década se ha arropado la convicción de que las emociones están intrínsecamente relacionadas con los procesos de aprendizaje y que éstas están íntimamente relacionadas con un desarrollo emocional saludable del estudiante. En consecuencia, las emociones están consideradas dentro de un marco curricular de la educación en el que se definen como competencias emocionales, entendidas como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2007, p. 62). Estas competencias están fundamentadas en la pedagogía y psicología que provienen de enfoques de la formación integral de la personalidad y por consecuencia dan las competencias para la vida y aprendizajes significativos.

Según Coll (1988), para que se genere un aprendizaje significativo se requiere, entre otras cosas, una actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del alumno; es decir, predisposición para adquirir nuevos conocimientos.

Por esta razón, es de suma importancia reconocer la manifestación de las emociones, sus orígenes, necesidades e incidencias en una serie de características importantes para el correcto desarrollo integral de cada una de ellas, y fortalecer el

desarrollo de la competencia académica y emocional en el estudiante, así como fomentar habilidades que le permitan creer en sus propias capacidades.

MARCO REFERENCIAL

Las emociones en los exámenes se presentan de manera automática. Según Kagan (2011), emoción alude a relaciones entre estímulos externos, pensamiento y cambios de sentimientos internos. Las emociones básicas se pueden inferir directamente de las expresiones faciales: Felicidad, miedo, enfado, tristeza, ansiedad y disgusto, las cuales son hechos de percepción destacada que obstan a la continuidad del pensamiento, acompañan al éxito en respuesta a un desafío, comunican información a otra persona o producen síntomas que disminuyen la capacidad de hacer.

Se describe la emoción humana como un conjunto limitado de sentimientos diferentes, asociados cada uno a un conjunto amplio, pero también limitado de hechos, y designado cada uno con un concepto platónico: Temor, alegría, ira, entre otros, que no encierran ninguna referencia ni al origen ni a la experiencia. No obstante, tiene una utilidad importante en la adaptación social y el ajuste personal, por lo que están relacionadas con múltiples factores inherentes o no inherentes al individuo, permitiendo ejecutar con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y con independencia (Rorty et al., 2001).

Un claro ejemplo de lo anterior es el ambiente educativo, pues en él se evidencia un proceso interpersonal permeado de emociones, que provocan determinadas conductas según la situación de enseñanza y/o aprendizaje vivido. Una de las funciones que ejercen las emociones es la adaptación; es decir, preparan al organismo para ejecutar eficazmente la conducta exigida en una condición ambiental; por medio de ello es más fácil predecir en los demás el comportamiento asociado con las mismas, lo cual, como lo refiere el autor, es invaluable en el proceso de relaciones interpersonales.

A partir del siglo XX se plantea hacer mayor énfasis en los estados emocionales presentes durante un proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del surgimiento del constructivismo y el impacto de las inteligencias múltiples, en el desarrollo

de habilidades y destrezas que promueven el surgimiento de emociones positivas para lograr una formación ideal de la personalidad en un ambiente favorable y armónico.

Los componentes emocional y cognitivo tienen una estrecha relación con la activación de esquemas que contienen un fuerte componente afectivo; es decir, se tiende a recordar información consistente de acuerdo con nuestros estados de ánimo, ya sean positivos o negativos, e influyen en la toma de decisiones; el ánimo positivo incrementa la susceptibilidad a la persuasión, procesando cuidadosamente la información e incrementando la creatividad. Por último, las expectativas ejercen fuertes efectos sobre las reacciones emocionales y pueden incluso alterar el recuerdo de las experiencias reales; es decir, si la primera experiencia de evaluación de un alumno es de fracaso, este mismo alumno tiene altas posibilidades de que las próximas experiencias sean igual o peores, hasta que haya un estímulo contrario que le haga hacer conciencia de que esa reacción puede ser cambiada por otra que le cause una emoción diferente, como alegría, tranquilidad, etcétera (Sender et al., 2004).

Barraza (2006) concluye que la relación de la persona con su entorno se ve mediada por sus procesos cognoscitivos de valoración de las demandas del entorno y de los recursos internos para enfrentar dichas demandas que conduce a una respuesta del cómo el ser humano enfrenta esas demandas; es decir, la relación persona-entorno a través de los componentes. Haciendo una analogía, la primera demanda es la organización de la institución, y la segunda es el aula y todo lo que lo integra; por ende, cuando las demandas pueden ser enfrentadas con los recursos disponibles, el alumno tendrá un equilibrio sistémico en su relación con el entorno, y por tanto no tendrá una situación estresante; ahora bien, cuando una demanda se convierte en una amenaza o desafío para el estudiante, sobrevendrá un desequilibrio sistémico en relación con su entorno, puesto que el alumno no tiene la capacidad cognitiva y emocional para afrontarla, y se presenta la situación estresante, como por ejemplo pasar un examen. Esto sugiere que las emociones representan una forma consciente e insistente de activaciones fisiológicas breves manifestadas a través de sentimientos y cogniciones característicos.

Para Maturana (1999, citado por Ibáñez, 2002), las emociones en el aula serán determinantes para el curso que sigue su aprendizaje según sea la emoción que la sustenta; se limita o se facilitan las acciones, pues se tiene que considerar que la evaluación en el aula es un proceso metaobjetivo que va a evidenciar las fortalezas

y debilidades de la práctica pedagógica mediante la correlación entre esa práctica y las personas que la constituyen como grupo de estudiantes; es importante la correlación de información en función de la disposición emocional, puesto que existen factores que inciden y van más allá de lo metacognitivo.

Barquero y Riviére (1995) sostienen que las expectativas personales determinarán el esfuerzo que el sujeto emplee en determinada tarea y su grado de perseverancia al enfrentarse a situaciones complicadas; por lo tanto, las expectativas determinan los patrones de pensamiento, acciones y las reacciones emocionales, afectando el bienestar psicológico, desempeño y toma de decisiones de la persona. A través de las investigaciones realizadas por Extremera y Berrocal (2004, p. 209), se predice que un bajo rendimiento académico forma parte de un mal manejo de las emociones, concibiendo este “manejo” como la “habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

Por otro lado, el rendimiento académico y la ansiedad, según los estudios de la teoría de la interferencia atencional de Wine (1971) y de Sarason (1975), según la teoría de la reducción de la eficiencia en el pensamiento propuesta por Eysenck (1979) y por Gutiérrez (1996), y según la teoría de déficit básico en capacidad y conocimientos, combinado con anteriores teorías, produce un deterioro del rendimiento, especialmente durante las pruebas. El efecto debilitador del componente cognitivo en el rendimiento se debe a que el alumno focaliza la atención en aspectos internos como minusvaloración social e inadecuación, fracaso en la tarea, pensamientos autoevaluativos que finalmente son irrelevantes a la tarea; es decir, el alumno centra su atención en la preocupación en la propia atención y capacidad; por tanto, el bajo rendimiento académico se debe a un déficit atencional, puesto que su memoria se ve borrada por toda las cosas irrelevantes de la tarea. A mayor nivel de ansiedad, mayor focalización en las situaciones generadoras de ansiedad; por ejemplo, el examen; sin olvidar las manifestaciones fisiológicas producto de éstas, donde el estudiante pierde totalmente la concentración y por ende su rendimiento académico es nulo o muy bajo (Eysenck y Gutiérrez, 1993).

La evaluación corrobora si se llevaron a cabo los objetivos educativos y los criterios académicos establecidos en el curriculum. Según el Real Decreto 2006, la evaluación debe ser necesaria por parte del docente si se quiere que sea sistemática, objetiva y auténticamente formativa (Ministerio de Educación, Cultura

y Deporte, 2001), puesto que la función pedagógica de la evaluación está inmersa en un espacio físico y emocional que repercute el estado cognitivo, social y emotivo que va directamente relacionado con las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En otro orden de ideas, la evaluación por desempeño estará sustentada en cuatro pilares fundamentales, según Frade (2009): a) Evaluación diagnóstica. Se aplica al inicio; b) Evaluación formativa. Se aplica a lo largo del favorecimiento de la competencia; c) Evaluación sumativa. Referente a lo alcanzado en el despliegue de la competencia; y d) Evaluación implícita. Referente a la *zona de desarrollo próximo*.

El mismo autor señala que tomando en cuenta estos pilares, el profesor tendrá la oportunidad de saber de dónde partir, identificando el proceso, identificando el resultado, las condiciones y productos que logra, además interviniendo para mejorarla; por último, debe motivar al estudiante al desarrollo de la capacidad de la autoevaluación.

El enfoque de la evaluación del siglo XXI se dirige a evaluar competencias, competencias para la vida, y desecha totalmente los aprendizajes y evaluaciones referidos solamente a situaciones utópicas sin un contexto sociocultural en donde se desarrollen; por ende, la evaluación cobra sentido útil para el alumno, pues se le evalúa según la competencia, pero una competencia que es una necesidad para sobrevivir en el medio en el que vive (Frade, 2009).

METODOLOGÍA

Ésta es una investigación de tipo mixta, pues se conjuga una metodología cualitativa y cuantitativa; la primera analiza cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno y sus componentes, especialmente en el contexto social; se llevó a cabo un proceso inductivo que va refinándose conforme se recaban los datos; y en cuanto a lo cuantitativo se consideró establecer generalizaciones del contexto, del tiempo y vínculos causales, aceptando conocimientos que proceden de la experiencia, los hechos o fenómenos que pueden ser medibles y observables; la recolección de datos se analizó por medio de un método estadístico. El enfoque mixto permite dar una panorámica amplia, integrada, completa y holística del fenómeno observado.

El proceso de investigación se inició con la autorización por parte de las autoridades del Centro Regional del Centro de Educación Normal de Aguascalientes. Enseguida, se realizó una descripción general de una realidad de la población de dicha institución; posteriormente, se eligió de manera aleatoria una muestra representada por el grupo de tercero, único de la licenciatura en Educación Especial, conformado por 25 mujeres y 6 hombres, obteniendo un total de 31 alumnos. La edad promedio de ellos osciló entre 18 y 20 años. Su promedio general académico era de 8.99. En su mayoría, oriundos del estado de Aguascalientes, con un nivel socioeconómico medio.

Las fases que presenta la investigación son las siguientes:

1. Fase I. Diseño de instrumentos tipo test (escalas Likert).
2. Fase II. Aplicación de instrumentos de manera administrada durante una evaluación de contenidos de una asignatura.
3. Fase III. Análisis de los insumos por medio de la herramienta Excel.

Los instrumentos son escalas descriptivas (escala Likert), que permiten medir las variables establecidas en el planteamiento del problema. Así, se presenta una aseveración al participante y se le pide que califique su grado de aceptación de acuerdo a la nomenclatura establecida. Las afirmaciones reflejan actitudes positivas o negativas hacia los estados emocionales, el rol del profesor, los contenidos en una evaluación académica. A cada ítem se le asigna un valor descriptivo, obteniendo una puntuación total sumativa en relación con cada afirmación, lo que permite traducir la respuesta actitudinal que nos proporcionó el alumno en valores interpretativos descriptivos. Los instrumentos fueron contruidos con base en un criterio de referencia, el cual está elaborado en un formato particular.

Fase I

El *test de emociones* se conformó de 17 preguntas, dirigidas a obtener el tipo de emoción que sienten los alumnos ante un examen académico. El instrumento consta de dos partes; la primera se refiere a los datos generales del estudiante, como son el nombre, edad, semestre, género y fecha de aplicación; la segunda parte aborda los reactivos para identificar el tipo de emoción.

El *test emoción-docente* se conforma por ocho preguntas dirigidas a obtener el tipo de emoción que manifiestan los alumnos ante el docente. El cuestionario está conformado por dos partes: datos generales de identificación, como el nombre del alumno, género, edad, semestre y fecha de aplicación; la segunda parte constituye las preguntas para identificar el tipo de emoción.

El *test rendimiento académico* se diseñó con base en el perfil de egreso. El cuestionario arroja datos sobre las competencias que ya han sido favorecidas en los alumnos a partir del perfil de egreso, que se encuentra conformado por cinco campos: habilidades intelectuales específicas, propósitos y contenidos de la educación básica, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela y competencias didácticas.

Fase II

Para esta fase, se realizó un acomodo de los alumnos por orden de lista. Una vez ubicados en su lugar se procedió a dar la instrucción de la aplicación de la evaluación de aprendizaje, especificando el tiempo, forma de contestarlo y sanciones a conducta deshonestas. Durante la aplicación de la evaluación, el docente se apoyó de la grabación de audio para rescatar los comentarios vertidos por los alumnos. Al término de la aplicación de la evaluación se entregaron los instrumentos de la investigación, se dio la instrucción de llenado y una vez completadas se entregaron al docente.

Fase III

Para esta fase, el diseño de la recolección y captura de datos fue de tipo derivativa. Se utilizó un instrumento estandarizado. Primero se codificó cada afirmación con valores que el investigador le asignó para su facilidad interpretativa. Luego, se elaboró una hoja de Excel, que contenía la descripción de las variables y códigos asignados: Variable, categoría, columna. En cada hoja de Excel se vació cada instrumento de evaluación de cada participante, conformándose 31 hojas. Finalmente, para una mejor interpretación de los resultados, se elaboraron gráficas y tablas de cada *test*, denotando de manera más visual la manifestación de los resultados. Por último, se guardó en Drive.

Por otra parte, se videograbó y los datos obtenidos se tomaron de manera textual, con el objetivo de ser contrastados con el marco teórico de la investigación para ser triangulados por los datos cuantitativos derivados de la escala Likert. La videograbación se llevó a cabo para reforzar los resultados obtenidos de los *tests*, es decir, formó parte de la triangulación de la información.

Los alumnos expresaron algunos comentarios en el momento en que estaban presentando una evaluación de aprendizaje del curso en la que era titular la investigadora. La videograbación duró 1 hora con 40 minutos. El permiso se obtuvo desde la carta de solicitud extendida a la dirección para la aplicación de los instrumentos durante una sesión de clase. Para el análisis de la información, se realizó el desglose de los comentarios verbales que externaron los alumnos durante la aplicación de la evaluación de aprendizaje y ésta fue plasmada en una tabla.

Tabla 1

Algunos comentarios realizados por los alumnos al momento de la evaluación de los aprendizajes

Persona	Comentario	Observación
Alumno 28	¿Como con cuántas preguntas pasamos? ¿Con unas diez?	
Alumno 21	¿Qué es esto? ¿De dónde saca tantas palabras, maestra?	Se observa que la alumna se cubre la boca con las manos y mueve la cabeza como diciendo no, mientras externa su pregunta.
Alumna 21	“¡Me cachó!”, dijo la alumna.	Mientras, graba la maestra cómo la aprendiz le dice a su compañera con las manos “número dos”. Al ver que se le estaba grabando, se cubre la cara con las manos, se ríe y mueve la cabeza.
Alumna 21 Alumna 21	“Me está viendo”, le dice a la maestra. “Es que no puedo; ya no grabe”.	Al momento en que le estaban entregando un examen a la maestra, un alumno obstruye parte de la visibilidad de la cámara de video; en consecuencia, la #28 le cuestiona al alumno #21 preguntas sobre el examen.
Alumna 21 Alumna 21	“Es que me está grabando”.	Se da cuenta de lo sucedido y se empieza a reír, se toca la nariz y cierra los ojos comentando. Momentos después, la visibilidad de la cámara se completa en su totalidad y la aprendiz hace...
		Se observa que no puede darle la respuesta a su compañera con toda la libertad y por ello baja la mano derecha, que está directamente sobre la línea visual de la alumna #28, y le señala con su mano el número dos.

Alumna 28	“Está muy difícil.	
Alumna 21	¿De dónde saca tanto?”, le dice a la maestra.	
Docente	Ustedes resumieron los contenidos.	
Alumno 19	Es que son demasiadas lecturas.	
Alumna 28	¿Cuánto nos queda de tiempo, maestra?	
Docente.-	Todavía les falta.	
Alumna 28	¿Pero más o menos?	
Docente	Treinta y cinco minutos.	
Alumna 22	Cómo nos hace sufrir.	
Alumna 21	Yo cómo sufro.	
Alumno 13	Es que me estresé.	

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Las respuestas de los alumnos son diferentes, dependiendo de la percepción que se tiene sobre su realidad académica. Las emociones, a pesar de que no son tangibles, influyen en la forma de conducirse, específicamente en el aula de clase y en el aprendizaje de los alumnos. Según su percepción, ante un examen académico surgen emociones que no son generalizadas para todo el grupo. Por orden de puntuación, el estrés obtuvo el mayor puntaje, seguido de la ansiedad, la angustia, la calma, el miedo, la alegría y la tristeza.

Los efectos que tienen las emociones manifestadas en los alumnos no paralizan sus competencias procedimentales, ya que su rendimiento académico está acorde con el nivel de desempeño de los alumnos. Conforme el estudiante autorregule sus emociones, tendrá mayor facilidad de reacción ante una situación adversa, como pudiera ser un examen académico.

El estrés, la emoción que más se manifestó ante una evaluación de aprendizaje, estuvo presente como una emoción que aparte de ser manifestada de forma física y psicológica, se externó de manera verbal a la docente. Se interpreta que el estrés

surge como un escudo de protección del cuerpo hacia sí mismo en respuesta a desafíos o cambios de la vida que afronta un individuo, por lo que el estrés afecta de diferente forma a cada sujeto según sea su propia manera de pensar y reaccionar (Benjamín, 1992).

El docente es el reflejo de la competencia afectiva interpersonal, lo que genera un ambiente áulico propicio. El instrumento demostró que la mayoría de los participantes respondió de forma favorable a las afirmaciones que denotaban emociones positivas ante el docente, como la confianza, obteniendo una repetitividad del evento e inclinándose hacia puntajes bajos en las emociones negativas. En consecuencia, los maestros del CRENA se preocupan por mantener un ambiente de aprendizaje positivo, manteniendo una relación docente-alumno armónica y estable, ya que les dan importancia a los aspectos que marca el curriculum en una formación académica; así como también a lo concerniente a lo valoral y social.

El campo del perfil de egreso más favorecido es “habilidades intelectuales específicas y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela”. La valoración del rendimiento académico se hizo con base en los cinco campos del perfil de egreso (habilidades intelectuales específicas, propósitos y contenidos de la educación básica, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela y competencias didácticas), mostrando que los alumnos tienen más favorecido el campo mencionado anteriormente, y en contraparte el dominio y manejo de los enfoques y contenidos de las asignaturas de la licenciatura. Aun cuando las investigaciones muestran que no hay una relación directamente proporcional con el rendimiento académico y el estado emotivo de los alumnos, Alabau (2003) refiere que las emociones se interrelacionan con los procesos cognitivos; en consecuencia, la intervención emocional es eficaz para mejorar el rendimiento académico, y los problemas de aprendizaje se disipan. El promedio que obtuvieron los alumnos en el semestre anterior de 8.99 se considera un valor nominal productivo; es decir, el grupo de tercero de Especial tiene un rendimiento académico aceptable aun con sus manifestaciones de emociones negativas, como el estrés.

CONCLUSIONES

Se determina que las emociones emergen innatamente en el individuo sin importar el contexto en el que se encuentre. El ser humano puede ser un erudito; sin embargo, ante un factor de estrés, ansiedad y/o angustia, puede ser vulnerable y reflejarse como el más tonto o inculto de los seres humanos.

El estudio realizado a los alumnos de tercer semestre de la licenciatura en Educación Especial enfatizó que están presentes en ellos las emociones: de mayor a menor ponderación se tuvo estrés, ansiedad, angustia, calma, miedo, alegría y tristeza. Por su escasa formación recorrida, es lógico que su rendimiento académico se encuentre mermado en aspectos tan importantes como son el dominio y manejo de los enfoques y contenidos de las asignaturas de la licenciatura. Esto quiere decir que de acuerdo con los resultados de la investigación, existe una relación no directamente proporcional entre la manifestación y grado de emoción con el rendimiento de los alumnos, ya que aún con la presencia del estrés, ellos logran evaluaciones acreditables. Lo anterior puede afirmarse a partir de la triangulación de la información. No es directamente proporcional, puesto que el rendimiento de los alumnos involucran otros factores que no son exclusivos del aspecto emocional. Además, con la triangulación de información se afirma lo que diferentes investigaciones han anunciado: No hay una relación directamente proporcional con el rendimiento académico y el estado emotivo de los alumnos.

El componente emocional y el cognitivo están interrelacionados con la activación de esquemas mentales que tiene el alumno y contiene un componente afectivo; es decir, los procesos afectivos, cognitivos y sociales están articulados para el desarrollo conductual del individuo; en consecuencia, las diferentes vivencias del ser humano propician una forma de pensar, un modelo de representar todo aquello que lo rodea; y de acuerdo a ello, la persona puede resolver problemas de una manera diferente en comparación con otra persona influyendo en su toma de decisiones en pro o en contra de incrementar la susceptibilidad a la persuasión, procesando cuidadosamente la información e incrementando la creatividad (Soto, 2001), razón por la cual los alumnos de tercer semestre de Especial tuvieron puntuaciones diferentes en cada uno de los *tests*.

Con esta premisa, se tiene que la percepción está dada por factores externos e internos, como son las actitudes, motivos, intereses, experiencias y expectativas

que tiene cada uno de los alumnos ante los agentes. Es por ello que el docente debe estar al tanto de dichos factores, pues influye en la relación docente-alumno e inclusive alumno-alumno dentro y fuera del aula. Asimismo, se puede afirmar que el docente influye en la manifestación de emociones en los alumnos al enfrentar evaluaciones de aprendizaje.

Por tanto, la importancia del desarrollo de competencias emocionales es un factor inminente en la construcción de escuelas efectivas y de climas escolares efectivos; pues con ello se pueden alcanzar niveles altos de aprendizajes en los alumnos. La instauración de escenarios de aprendizaje que propicien un ambiente de confianza, democracia, sinceridad, alegría, etcétera, abre las posibilidades a un hacer democrático en el que no tienen cabida las emociones como el miedo, desconfianza, estrés, angustia. Con esta visión, el ambiente de aprendizaje mediatiza la actuación del docente para crear y emplear aprendizajes esperados, materiales educativos motivantes y la buena interacción entre los alumnos y el maestro.

REFERENCIAS

- Alabau i Bofill, J. (2003). *Estudi dels proessos emocionals en nenns amb dificultats d'aprenentatge i la seva relació amb els processos cognnitiuus basats en la Teoría PASS de la intel·ligència*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Girona. Departamento de pedagogía.
- Barquero, B. y Riviére, A. (1995). La representación de estados de creencia en el acceso a información a textos narrativos. [Versión electrónica]. *Fundación infancia aprendizaje*. 16 (2). 23-41. <http://www.ingentaconnect.com/content/fias/edp/1995/00000016/00000002/art00002;jsesAsionid=4kc1trvyfev7.alexandra>.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología Iztacala* 9 (3) pdf.
- Benjamín, J. (1992). *El estrés*. Presses Universitaires de France y Publicaciones Cruz.
- Bisquerra R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Facultad de Educación* 21(10) pp. 61-82 <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. [Versión electrónica] *Dialnet* (41) págs. 131-142 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Extremera, N. y Berrocal, F. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2) <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Eysenk, M. y Gutiérrez, M. (1993). Estrés, ansiedad y lectura. [Versión electrónica] *Dialnet* (5), (1) recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122603>
- Eysenck, M. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. (2ª. ed.). Inteligencia educativa.
- Gutiérrez, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: Incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y estrés*, 2.
- Ibáñez N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* (28) pp. 31-45 http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052002000100002&script=sci_arttext&tlng=e

- Kagan, J. (2011). *El temperamento y su trama. Cómo los genes, la cultura, el tiempo y el azar inciden en nuestra personalidad*. Katz.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *La educación y el proceso autónomo (15)*. Boletín Oficial del Estado.
- Rorty, R., Heidegger, K., Dickens. (2001). *Cultura y modernidad*. Perspectiva filosófica de oriente y occidente. Kairós S.A.
- Sarason, I.G. (1976). *Stress and Anxiety: III*. Hemisphere.
- Sender, R., Valles A., Puig O., Salamero M., Valdés M. (2004). ¿Qué hay detrás del miedo a los exámenes? *Educación Médica*, Vol. 7 (1).
- Soto, E. (2001). *Comportamiento organizacional. Impacto de las emociones*. Thomson Learning.
- Wine, J. (1971). Test anxiety an direction of attention. *Psychological Bulletin* 76, 92-104.

PRÁCTICAS PROFESIONALES: LA NECESIDAD DE UNA ACCIÓN COMPARTIDA ENTRE LA ESCUELA NORMAL Y LA ESCUELA PRIMARIA ¹

Sergio Hugo Hernández Belmonte

RESUMEN

Las prácticas profesionales son un medio de formación para los estudiantes de educación normalista, pues éstas brindan elementos sustantivos para su desempeño profesional. El acercamiento a las Escuelas de Educación Primaria, que es el espacio en donde se insertarán a laborar los futuros maestros, se realiza de manera gradual: Inicia con prácticas de observación, continúa con tareas de ayudantía, jornadas de práctica, para culminar con un servicio social; sin embargo, la planeación e implementación de las prácticas presenta varias dificultades para que se lleven a cabo, esto desde la gestión para su organización, hasta el compromiso de los actores involucrados que en ocasiones la comprenden de forma distinta y le atribuyen distintos significados. Esta cuestión advierte la necesidad de repensar y recuperar su sentido formativo para las siguientes generaciones. Se torna necesario reflexionar acerca del valor de las prácticas profesionales, pensar en la Educación Primaria y Educación Normalista como dos espacios complementarios. Es un trabajo con sujetos que pasan del rol de alumnos al de maestros.

Palabras clave: Educación primaria, Educación normalista, Formación docente, Gestión escolar y Práctica docente.

¹ Artículo de reflexión no derivado de investigación.

INTRODUCCIÓN

Este texto centra su atención en las dificultades que se presentan en torno al diseño, aplicación y evaluación de las jornadas de práctica profesional, que realizan los alumnos de una Escuela Normal de la Ciudad de México a lo largo de su preparación profesional. Se percibe que lejos de ser un trabajo organizado en vías a la formación de los futuros docentes, se asemeja a una carrera de obstáculos en donde entran en juego distintas concepciones, creencias e imaginarios de la tarea docente. Es una reflexión que se realiza con respecto a las vivencias adquiridas, pues el autor de este texto es al mismo tiempo profesor de nivel básico y normal, y en este último es responsable de la preparación y ejecución de las jornadas de práctica profesional con docentes en formación.

El docente en formación tiene la tarea de involucrarse progresivamente en la vida escolar, esto lo realiza a través de las prácticas profesionales. Hacerlo de esta manera permite que su panorama se amplíe y que su inmersión al magisterio sea fructífera; sin embargo, la realidad que se vive en torno a la comunicación entre las instituciones de nivel básico y de nivel superior es compleja, como si se hablara de dos espacios que avanzan en paralelo con respecto a una misma preocupación educativa.

La escuela es una institución que cambia constantemente, las situaciones que el alumno normalista vivió como estudiante en la educación primaria se modifican con el paso del tiempo (el nombre de las asignaturas y el enfoque instaurado para su enseñanza, su forma de trabajo, los juegos en el patio, los materiales educativos, la carga horaria, etcétera). Existen otros aspectos que continúan, que sólo modifican su nombre, se matizan o ajustan a las nuevas demandas sociales. No obstante, para aquellos rasgos que sufren transformaciones, el docente en formación requiere prepararse, es allí donde las prácticas profesionales adquieren sentido.

ESTRUCTURA

Este documento tiene la siguiente estructura. En primer lugar, se explica el sentido que se otorga a la práctica, la cual va más allá de un ejercicio de repetición o de ejecución, y tiene relación con una construcción histórica social. Enseguida, se enuncia en qué consisten las prácticas profesionales en el Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria (LiEPri, 2012). Después, se describen las dificultades para desarrollar las prácticas profesionales en la escuela primaria, desde la gestión hasta el compromiso de los actores involucrados. Luego, se enuncia una propuesta de cuatro acciones sustantivas para desempeñar prácticas profesionales efectivas: 1) Conciliación para el acceso a las Escuelas Primarias; 2) Actualización del sentido de la práctica; 3) Acompañamiento de los formadores de docentes; y 4) Compromiso del docente en formación. Por último, se enuncian consideraciones finales en el entendido de que hay puntos abiertos que pueden abordarse en otros espacios de reflexión.

En torno a la noción de práctica

Cuando el maestro habla de su formación suele hacer referencia de su “utilidad práctica”; el maestro busca obtener aprendizajes susceptibles de poder ser usados dentro de su trabajo en el aula, es frecuente que en su discurso aparezca este concepto ligado a la experiencia y a la repetición de situaciones dentro de su actuar docente. Entender la práctica desde esta perspectiva llevaría a concebir al maestro como un técnico de la educación, modelo de formación existente que no lleva a comprender las significaciones que construye de su práctica ni de su formación.

La práctica docente no es sólo una repetición o la simple ejecución de un acto, sino la articulación de un orden simbólico e histórico de conocimiento. La práctica se genera desde el momento en que el sujeto decide ser maestro, desde la construcción de su biografía escolar (Alliaud y Antelo, 2011). Es una labor de negociación que ejerce el maestro con respecto al proyecto educativo del Estado y sus destinatarios, ubicándolo como un sujeto cognoscente en relación constante con los otros.

En este escrito, la visión de práctica es más amplia, entendiéndose como un cúmulo de acciones, estrategias, intenciones, relaciones que moviliza el sujeto para intervenir y transformar su realidad, de esta manera el maestro adquiere un papel activo

encaminado a la transformación de su actuar que es más que un saber hacer, es la negociación entre la teoría y la realidad. Esta noción de práctica sólo se puede dar cuando se entiende al maestro como un sujeto que va más allá de lo dado, con un sujeto de transformación, como lo define Castoriadis (1998).

El docente es un sujeto social que comparte conceptos, afectos y deseos con otros miembros del acto educativo, su práctica está impregnada de lo que le procura el otro, de las relaciones con los sujetos. Entonces, se concuerda con Fierro (2000), que define la práctica como “una praxis social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 21), el docente al transitar por procesos formativos genera significados que integra a su práctica, incluso la práctica docente puede considerarse como un medio de formación por sí mismo.

Desde este punto de vista, al actuar como mediador, el docente hace posible que la práctica sea una tarea creativa de generación de significados y de inmersión a la realidad donde es posible asumir una identidad, el docente se sitúa ante el otro como un profesional capaz de resolver la incertidumbre del acto educativo. En el mismo sentido, teniendo en cuenta a Hernández et al. (2019):

Durante la práctica se hace altos en el camino, para analizar o reflexionar sobre los acontecimientos o sucesos críticos que se presentan, esto permite reconocer fortalezas y debilidades, propias de la docencia. El trabajo docente es un ir y venir, en ocasiones a contracorriente, otras por buen cauce, pero siempre de crecimiento (p. 126).

¿Cómo se desarrolla la práctica profesional en la Escuela Normal?

El docente en formación tiene una ventaja por sobre otros profesionistas, consiste en que conoce de antemano el espacio en donde laborará durante más de 30 años, esto sucede porque fue estudiante del nivel primaria durante seis grados escolares, es decir, posee expectativas acerca del oficio de docente desde su biografía escolar (Alliaud y Antelo, 2011). En ese tiempo, pudo reconocer la dinámica que se vive en el centro escolar, aspectos como las relaciones y funciones de los actores educativos (alumnos, maestros, autoridades educativas, apoyos manuales, padres de familia, etcétera); los rituales escolares (las ceremonias cívicas, festivas, reuniones informativas, guardias, cooperativa, etcétera); la distribución de las instalaciones; el calendario y horario escolar, entre otras.

Si bien algunas concepciones que poseen los docentes en formación al ingresar a la Normal responden a un momento y espacio determinado de su trayectoria escolar, éstos sirven como referentes para la conformación de su ser docente. De acuerdo con Mercado (2007): “Aprender a ser maestro es el resultado de una compleja red de situaciones en la que se anuda la propuesta curricular y el conjunto de tradiciones, valores, creencias y símbolos que configuran lo que se conoce como cultura magisterial” (p. 46).

Desde el inicio de la estancia en la Escuela Normal, de acuerdo con la LiEPri 2012, y con base en el trayecto formativo Prácticas Profesionales, los alumnos tienen acercamientos continuos con los espacios que en el futuro ocuparán como profesionales de la educación. Estas aproximaciones se realizan a través de jornadas de práctica que enfatizan la observación, ayudantía, trabajo en grupo y servicio social. El acercamiento es progresivo con el propósito de que los estudiantes normalistas articulen “conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con los que viven y experimentan cotidianamente en las escuelas y en los contextos en donde están insertos (SEP, 2012a, p. 5).

El trayecto formativo se entiende como “un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes” (DOF, 2012). La LiEPri 2012 comprende cinco trayectos, de los cuales, el que compete a este texto es el referente al de Prácticas Profesionales, que las ubica como el:

Conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen (...), se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia (DOF, 2012).

En un primer momento, atienden a las llamadas Prácticas de Observación, las que, si aprovechan correctamente, les permiten entender la gramática escolar, generar empatía con los docentes en servicio y resignificar sus conocimientos acerca de lo que implica su tarea. Si tienen oportunidad, desarrollan guías de observación elaboradas de manera individual, en equipo o grupalmente, para reconocer el contexto escolar. En algunas ocasiones tienen la oportunidad de hacer visitas a la comunidad y entrevistar a los pobladores de la misma, para que les expongan sus apreciaciones acerca de la labor de la escuela y de sus docentes,

en este sentido, aprenden que la sociedad tiene expectativas de la educación que reciben los niños (Galván, 2002).

La intención de las prácticas es permitir que los alumnos normalistas analicen los contextos escolares, sus situaciones socioeducativas y los aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales que se desarrollan en una institución escolar (DOF, 2012). Cuando los alumnos normalistas entran a la escuela primaria, incursionan en un espacio de formación porque es ahí donde realizan la conjunción entre la teoría y la práctica, donde encuentran funcionalidad y significado a los espacios curriculares ofrecidos en su institución formadora.

En un segundo momento, los estudiantes desarrollan trabajo de ayudantía en las escuelas primarias (también conocidas como escuelas de práctica), sin dejar de lado el trabajo de observación y de acercamiento a la comunidad escolar a través de entrevistas; sin embargo, éstas se hacen al personal docente y directivo. La ayudantía consiste en apoyar la labor del titular de grupo, para esto es conveniente mencionar que de acuerdo a la normatividad vigente, cada docente de grupo sólo puede tener a un observador dentro del aula; este alumno observador tiene la tarea de atender a las encomiendas que se le indiquen, las que pueden ser desde el pase de lista, acomodo de material didáctico, revisión de ejercicios, atención de niños con rezago, hasta la elaboración y colocación de material de ornato, cumplimiento de guardias escolares y demás actividades. La ayudantía sirve para que el alumno en formación se acerque a la docencia paulatinamente y además comprenda que su trabajo va más allá de la enseñanza.

En un tercer momento, el trabajo sigue en aumento con el trabajo en clase. El proceso es acumulativo, pues además de seguir con la observación, el acercamiento a la comunidad, la identificación de la labor docente y de gestión escolar, la ayudantía escolar con todo lo que conlleva, el maestro en formación llega a un punto de eclosión, porque llega el momento en que tiene que hacerse cargo del proceso de enseñanza en el aula, es decir, le corresponde ayudar al otro para que se apropie del conocimiento que por sus propios medios no ha podido adquirir (Alliaud y Antelo, 2011). Llegar a este punto implica que en la Normal el alumno tuvo un acercamiento al Plan y Programas de Estudios, sus enfoques, propósitos y recomendaciones didácticas.

Durante el último momento, que es cuando se realiza el servicio social, el futuro maestro posee conocimientos teórico-prácticos que le sirven para desarrollar

cada una de las tareas que se le asignen. Puede desarrollar propuestas de intervención encaminadas a la transformación de su incipiente práctica docente, elabora documentos para informarla e incluso realiza actividades de investigación educativa.

Situar el trabajo desde esta perspectiva llevaría a pensar que la labor en las escuelas de práctica se desarrolla siempre de forma efectiva y sencilla; sin embargo, es justo aquí en donde aparece una desvinculación, falta de cohesión entre los objetivos que se persiguen en las dos instituciones escolares, una de nivel superior y la otra del básico. El docente en formación se encuentra en una encrucijada, por el desdén que implica atender a demandas distintas; en su dualidad de ser alumno y educador al mismo tiempo se percata de la falta de comunión entre la Escuela Normal y la Escuela Primaria.

Dificultades para el desarrollo óptimo de las prácticas

En un principio, la desunión aparece al momento de gestionar el ingreso a los centros educativos, esto es una cuestión de carácter administrativo, no académico. Las condiciones para ingresar a los establecimientos escolares han ido en aumento, es así como se transita de practicar en parejas, es decir, que dos alumnos accedan a un mismo salón de clases, a recibir la indicación de que sólo pueda entrar uno. Esto puede sonar como una situación superficial y sin interés como para mencionarlo en un texto de esta envergadura, no obstante, para los docentes responsables de la práctica repercute en el tiempo que dedicarán a la observación de los alumnos y del número de escuelas que tendrá que visitar en un mismo día. Hace tiempo, una de las nuevas indicaciones para el acceso a las Escuelas Primarias consistió en que además de que sólo podía entrar un solo alumno por grupo, sólo podrían observar en la mitad de los grupos que las escuelas albergaran; con esto, si una escuela contaba con 18 grupos, únicamente podían ocuparse 9 de ellos para el trabajo de práctica.

La gestión con las autoridades responsables de estos procesos ha ido mermando cada vez más el acercamiento entre las instituciones. El número de escuelas de práctica que pueden visitarse para desarrollar las tareas de observación, ayudantía y trabajo social disminuyen constantemente. De allí que la responsabilidad tanto de los alumnos en formación como de los maestros formadores sea realizar un buen trabajo, de tal suerte que las puertas queden abiertas para las siguientes generaciones.

Cuando por fin se logra el acceso de los estudiantes, todavía tienen que sortearse otro tipo de obstáculos. En las escuelas primarias es frecuente que el arraigo hacia la formación inicial de los docentes titulares salga a flote. Esto quiere decir que los maestros frente a grupo poseen imaginarios acerca del trabajo que deben hacer los alumnos en formación al momento de ingresar a los centros escolares. Elaboran presentificaciones propias acerca de las tareas que ejecutarán los visitantes, estas muchas veces son ajenas a las gestiones que se hacen con las autoridades.

Además, algunos titulares pretenden tratar a los alumnos tal cual los trataron a ellos en su momento, demandan el mismo trato que recibieron como estudiantes. Existen casos en donde solicitan abordar contenidos de forma improvisada, con el pretexto de que es la mejor manera para que los docentes en formación se fogueen frente a grupo, argumentando que así fue como ellos aprendieron a ser maestros; otras veces les piden el diseño de instrumentos de evaluación para actividades que no diseñaron; también se les llega a solicitar que se hagan cargo de los alumnos mientras atienden tareas administrativas, cuando se supone que por ningún motivo pueden quedarse trabajando solos con los niños.

Así también, hay titulares de grupo en las escuelas primarias que llegan al extremo de solicitar favores de tipo personal, como el pago de servicios, la compra de alimentos o la donación de material didáctico; este tipo de acciones no es denunciada por los estudiantes porque consideran que recibirán como represalia la suspensión de sus prácticas. Este tipo de situaciones aparecen aun cuando el formador de docentes presenta a los profesores y autoridades de primaria un plan de trabajo o los visita con anticipación para acordar las actividades a realizar durante las jornadas de práctica.

La desconexión entre los propósitos de las instituciones origina una problemática adicional cuando los maestros titulares no desean ser observados mientras dan clase. Por otro lado, hay otros que afirman que aceptan a los normalistas sólo porque es una orden de dirección, de lo contrario no lo harían. Cuando esto pasa, los alumnos en formación son relegados en el salón de clase, en ocasiones sólo se les permite permanecer sentados en algún rincón, sin tener derecho a realizar las actividades que les solicitaron los formadores o actividades esenciales como el acercamiento al trabajo de los alumnos.

Las escuelas primarias atravesaron por una etapa de turbulencia e incertidumbre durante el sexenio anterior, pues estuvieron sometidas a estrategias de vigilancia que desgastaron a los maestros. Las constantes visitas de la autoridad (directores y

supervisores) para observar su desempeño provocó que algunas decidieran ya no recibir practicantes en sus instalaciones. Si a ello se agrega que la presión social estuvo a flor de piel, existen profesores que indican que tener a alguien más observándolos genera tensión en el grupo. Puede ser cuestionable su actitud, sin embargo, forma parte de la realidad docente, de la dualidad que ocurre al ser un profesional de la educación, pero además ser personas con subjetividades distintas.

Por otro lado, se genera una actuación inversa a la recién citada, que es delegar todas las responsabilidades al docente en formación; se olvida que el proceso que lleva es de carácter inicial y se le demanda cubrir tareas adicionales a las que se le solicitaron. Se presenta el caso de profesores que, al tener alumnos normalistas, deciden no asistir o llegan tarde a dar clases sin avisar, orillándolos a hacerse cargo de lo que suceda en grupo. Cuando todo sale bien no hay problema alguno, pero si las cosas llegan a salirse de control suelen meterse en problemas.

Desde otro extremo, aparece la imposibilidad para que los formadores de docentes se hagan cargo de varios grupos numerosos al mismo tiempo. De las escuelas que pueden escogerse para realizar actividades de práctica se tienen que buscar aquellas que cuenten con las mejores condiciones de acceso y que cuenten con un amplio número de grupos para visitar. Hacer esto es más complejo cuando la responsabilidad recae en el formador del trayecto de práctica profesional, sin que los de las demás asignaturas cumplan con su labor de observación y acompañamiento.

Lo anterior quiere decir que la desconexión entre las instituciones también tiene su origen en la Escuela Normal. Es sabido que varios de los docentes que presentan a los alumnos en las escuelas no llevan un seguimiento del trabajo planificado; también se da el caso de grupos a cargo de un estudiante responsable (jefe de grupo) que llegan por su cuenta y gestionan por sí mismos su ingreso y salida de las instituciones.

A todo esto también se agrega un factor importante: La responsabilidad y disposición de los docentes en formación. La preparación de las visitas de observación se realiza con anticipación, se establecen reglamentos y criterios de evaluación, pero existen estudiantes que no tienen seguridad de lo que les corresponde hacer en los centros escolares, o de cómo debe ser su presentación y comportamiento. En ocasiones llegan tarde o en definitiva no se presentan por diversas razones. Esto ocasiona la molestia de los profesores titulares y a futuro la posible desaparición de las escuelas en el listado de instituciones elegibles.

La Normal que se describe en este texto se encuentra en la Ciudad de México, su matrícula se compone de un gran porcentaje de alumnos que provienen de municipios del Estado de México y cuyo tiempo de traslado del hogar a la escuela es extenso, de allí que conviene generar las alternativas para que ninguno de los futuros maestros pierda su participación en las jornadas de práctica, así como inculcar en ellos el compromiso suficiente para que cumplan en tiempo y forma con lo que les corresponde.

Cuando todo esto sucede, se percibe que surge una marcha en paralelo. En lugar de haber dos espacios de acompañamiento de carácter complementario para la formación docente, se forja un camino en donde se deduce que cada uno marcha con fines distintos. Considerar esta situación conlleva a reflexionar acerca de la necesidad de armonizar los objetivos de estos espacios educativos, sin lugar a dudas esto traería como resultado la mejora en la formación inicial docente.

Posibles acciones de cambio

A través de este texto fue posible identificar algunas diferencias que existen acerca de la concepción del valor de la práctica docente en dos niveles que son distintos, pero que debieran marchar a la par en función de la formación del sujeto docente. A manera de reflexión se propone la adopción de cuatro acciones sustantivas, que si bien no son nuevas, encaminan y ofrecen recomendaciones que pueden orientar el desarrollo de las prácticas profesionales:

- (1) Se requiere una conciliación en la gestión de acceso a las escuelas primarias. Siendo éstas el lugar en donde los alumnos laborarán en un futuro, es necesario que se brinden las condiciones necesarias para que el acercamiento sea efectivo. Las instancias que se encuentran a cargo del acceso a las Escuelas de Práctica tienen que adoptar una apertura para recibir a los futuros maestros, brindarles la oportunidad de reconocer las características institucionales que posibiliten la comprensión del acto educativo.

Los requisitos de acceso a las Escuelas Primarias tienen que considerar aspectos pedagógicos, no sólo administrativos. De esta manera, se garantiza un doble aprendizaje, el primero, el de los docentes en formación que darán continuidad a su inserción al espacio escolar, y el segundo, el de los niños que atenderán, los que se verán beneficiados por las innovaciones que éstos puedan llevar al espacio áulico, al final del día la preocupación del maestro siempre será que sus alumnos aprendan.

Hacer de las prácticas profesionales un ejercicio educativo facilita la apropiación de experiencias docentes cercanas a la realidad.

- (2) Enseguida, los docentes titulares requieren abrir el panorama conforme a lo que representa la práctica, entender que ésta evoluciona y que no es posible atender problemas nuevos con soluciones de antaño. Pensar que las condiciones de su formación son distintas a las de las nuevas generaciones y que la riqueza de su trabajo comprende la compartición de sus experiencias. Coincido con la SEP (2012) al proponer que los criterios para seleccionar a los docentes titulares sean rigurosos, en el entendido de trabajar con “un docente que dialogue, que tenga apertura, que analice, que cuestione y se comprometa con su práctica” (p. 25).

Los estudiantes normalistas tienen mucho que aprender en la Normal; sin embargo, es de los docentes frente a grupo que pueden encontrar un estilo de docencia. El compartimento con varios de ellos abonará al uso de estrategias planeación de la enseñanza y el aprendizaje, la gestión pedagógica, atención diversificada, inclusión en el aula, estrategias de evaluación y demás. Los profesores titulares ofrecen una visión cercana a la realidad escolar, que se conforma a través de su trabajo y experiencia, de allí que su mayor aporte sea “la posibilidad de poder compartir el espacio, las experiencias, los proyectos, una parte de la carga curricular, así como la propia cultura institucional” (SEP, 2012b, p. 25).

- (3) El acompañamiento de los formadores de maestros de todas las asignaturas de la malla curricular. Las distintas tareas que se realizan en las jornadas de práctica requieren la comparsa de profesores expertos para su realización; si bien la formación es una responsabilidad del sujeto, de acuerdo con Ferry (1991), ésta sólo se realiza gracias a la compañía del otro, es decir, es un acto social. Cada ocasión que el alumno comparte sus vivencias con los docentes formadores, éstas se convierten en experiencias para aprender a enseñar. Tal como afirma Day (2018): “la enseñanza se percibe como un arte que se aprende mejor junto a otros profesores” (p. 21).
- (4) Los docentes en formación requieren comprometerse con su labor en las escuelas de práctica, su primera responsabilidad es “desarrollar sus actividades salvaguardando en todo momento la integridad física y emocional de los alumnos durante los periodos que permanezcan en los planteles educativos” (SEP, 2018, p. 113). Las expectativas que tiene la sociedad en torno a su desempeño son muy altas y tienen la responsabilidad de atenderlas. El despliegue de estrategias para incrementar su desempeño se torna indispensable.

Sin lugar a dudas, el establecimiento de un vínculo entre la Escuela Normal y la Primaria es un compromiso entre diversos actores educativos. No obstante, tener identificada esta área de oportunidad es un avance para contribuir al aprendizaje de los nuevos maestros; además, implementar acciones el día de hoy implica beneficiar a las próximas generaciones.

CONSIDERACIONES FINALES

Reflexionar acerca del valor de las prácticas profesionales es un acto importante y urgente, pensar en la Educación Primaria y Educación Normalista como dos entes distintos es una idea errada, porque se requiere entenderlos como dos espacios complementarios. Es en las Escuelas Normales donde se brindará la formación inicial a los futuros docentes que desarrollarán su labor en las Escuelas Primarias, es un trabajo con sujetos que pasan del rol de alumnos al de maestros. Las prácticas profesionales son el medio para que este tránsito se efectúe de la mejor manera.

El trabajo gradual para acercar a los docentes en formación al espacio áulico adquiere sentido cuando los actores involucrados hacen lo que les corresponde. Empezar como observadores, ayudar a los titulares de grupo, para culminar con un servicio social, forma parte del reconocimiento de la gramática escolar. Si bien es cierto que los estudiantes tienen conocimiento de lo que sucede en la escuela gracias a su biografía como alumnos, la realidad en las instituciones cambia día a día, de esta manera las prácticas profesionales son el medio para actualizar saberes experienciales.

Establecer vínculos entre niveles educativos es una forma de limar obstáculos de gestión para la realización de las prácticas en las Escuelas Primarias, conviene asegurar los medios para que éstas se lleven a cabo en las mejores condiciones; abrir el panorama de los docentes titulares de grupo también es indiscutible, las prácticas se renuevan y se apoyan en la experiencia. Por otro lado, los alumnos deben mostrar disposición para aprender, ellos son los que abrirán las puertas a futuras generaciones.

En otras palabras, el desarrollo de las prácticas profesionales es una acción compartida, de interacción y corresponsabilidad, si se les entiende así su valía en la formación inicial de docentes adquiere sentido y significado para los actores involucrados, de lo contrario se tornarían en un juego de simulación, un trabajo irreflexivo.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación (Nueva carrera docente).
- Castoriadis, C. (1998). El estado del sujeto hoy. En C. Castoriadis, *Psicoanálisis, Proyecto y elucidación*. Nueva Visión.
- Day, C. (2018). Profesionalidad docente en tiempos de cambio. En *Educadores comprometidos Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea S. A. de Ediciones.
- DOF (2012). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Gobierno Federal de México.
- Ferry, G. (1991). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Trad. Rase Eisenberg Wiedry, Ma. del Pilar Jiménez S. Barcelona, Paidós Ecuador, UNAM-ENEP-Iztacala.
- Fierro, C. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta desde la investigación acción*. Maestros y enseñanza Paidós.
- Galván, L. (2002). Encuentros de maestros y padres en la escuela. En *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase, estudio etnográfico*. CINVESTAV.
- Hernández, S. H., Gómez, M. A. y Cabrera, Y. (2019). Experiencias de asesoría de documentos de titulación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. En J. Ramos (Coord.). *Aprender y enseñar a investigar. Experiencias Multidisciplinarias*. Eumed.Net.
- Mercado, E. (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. Plaza y Valdés.
- SEP. (2012a). *Observación y Análisis de la Práctica Educativa: Primer semestre*. México.
- SEP. (2012b). *El trayecto de la Práctica Profesional: Orientaciones para su desarrollo*. México.
- SEP. (2018). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES

Yolanda Cabrera Barrera

Profesora en Educación Primaria en el Instituto Morelos. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Maestra en Educación Básica con Especialidad en Prácticas Sociales del Lenguaje (UPN) y maestra en Educación en Competencias Docentes por la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Profesora investigadora y jefa de la Unidad de Actualización y Posgrado en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Líneas de investigación: formación docente y currículum.

Brenda Karina Calderón Santoyo

Licenciada en Informática por el Instituto Tecnológico de Aguascalientes (ITA); maestra en Ciencias Administrativas (ITA) y maestra en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); doctoranda en Innovación Educativa y Sociedad en Red por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Profesora investigadora de tiempo completo del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) desde el año 2009 y docente de la Escuela Normal de Aguascalientes desde el año 2002. Cuenta con 19 años de experiencia en la Educación Normal.

Erika Fabiola Carmona Ramos

Licenciada en Optometría con mención honorífica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el año 2005. En el año 2010 obtuvo el grado de Maestría en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey campus Aguascalientes (ITESM). Actualmente es doctoranda en Educación Inclusiva en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

(CRESUR). Inició su trayectoria como docente en el año 2010 en el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, atendiendo cursos de formación general en Educación Preescolar. Posteriormente fue incorporada a la plantilla docente que atiende la licenciatura en Educación Especial, ahora Inclusión, impartiendo cursos de formación general y común. Fue asesora de documento recepcional en consecutivas ocasiones y sinodal de exámenes profesionales. Ha colaborado con la gestión institucional 2020 y hasta la fecha como jefa de Departamento del Área de Docencia.

Yolanda Chávez Ruiz

Doctora en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV). Estudió la Maestría en Desarrollo Educativo y la Licenciatura en Educación, en la Universidad Pedagógica Nacional. Es normalista, egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Realizó una estancia doctoral en la Universidad de Alicante y una posdoctoral en el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en la línea de Evaluación Educativa, realizando investigación sobre las prácticas de enseñanza y evaluación en matemáticas y ciencias. Ha escrito artículos y capítulos de libros sobre temas relacionados con la didáctica de las matemáticas, evaluación y lengua. Ha presentado conferencias nacionales e internacionales sobre la formación de profesores en matemáticas. Colabora en la *Revista Educación Matemática* como gestora de arbitrajes. Ha participado en arbitrajes de artículos para revistas, ponencias para congresos nacionales e internacionales y capítulos de libros. Es vocal de la Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática (SOMIDEM). Actualmente colabora como profesora en la Escuela Normal de Rincón de Romos y forma parte del grupo de Investigación “Didácticas Específicas”, donde se hace investigación centrada en la didáctica de las matemáticas, de la educación física y de la lengua, principalmente.

Verónica de Loera García

Licenciada en Educación Física por la Escuela Normal de Rincón de Romos, “Rafael Francisco Aguilar Lomeli”. Maestra en Ciencias de la Educación Física, por el Instituto de José Vasconcelos. En 2010 inició actividades académicas en la

Escuela Normal de Rincón de Romos, siendo maestra frente a grupo y asesora de titulación. Actualmente se desempeña como docente y subdirectora académica de la licenciatura en Educación Física. Es coautora del diseño del diplomado de Formación Continua para Educación Básica “Inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en actividades de desarrollo integral”. Ha participado en el Congreso Mexicano de Investigación educativa (COMIE) 2019 como coautora del material videográfico: “Evaluar para aprender: algunos elementos que promueven la evaluación formativa en la clase de matemáticas” y en el Congreso Nacional de Investigación de Educación Normal (CONISEN, 2021), con la ponencia “Enseñar matemáticas en la escuela normal: una experiencia exitosa de enseñanza a la distancia”.

Francisco Flores López

Docente de tiempo completo en la Escuela Normal de Rincón de Romos, “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomeli”. Doctor en Desarrollo Educativo con énfasis en la formación de profesores por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 011, Aguascalientes. Maestro en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación Primaria con especialidad en la Enseñanza de las Matemáticas, nivel secundaria. Laboró como profesor de educación primaria en el período comprendido de 1997 a 2009. En los años siguientes y hasta la fecha ha sido parte del subsistema de educación normal, atendiendo cursos relacionados con el trayecto práctica profesional y preparación para la enseñanza y el aprendizaje, concretamente con los que se desprenden del área de matemáticas. Otra de las funciones que atiende en la Escuela Normal es el acompañamiento a estudiantes en la construcción de tesis e informe de prácticas profesionales. Actualmente forma parte del grupo de interés con miras a registrarse como cuerpo académico en formación, en la línea de generación y aplicación del conocimiento “Didácticas Específicas”, con énfasis en el manejo de la investigación-acción.

María Elena Gómez Gallegos

Licenciada y maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctoranda en Ciencias del Desarrollo Humano por el Colegio Internacional de Educación Superior (CIES). Profesora investigadora y jefa del Área de Investigación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

(BENM) y Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Líneas de investigación: Formación docente, inclusión educativa y evaluación.

Sergio Hugo Hernández Belmonte

Licenciado en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM); maestro en Planeación Educativa y en Habilidades del Pensamiento por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y doctor en Educación por el Centro Universitario de España y México (CUEM). Actualmente, es profesor investigador de Enseñanza Superior en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Líneas de investigación: Formación docente, currículum y planeación educativa.

Víctor de Jesús Hernández Ceballos

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

Edna Huerta Velásquez

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades y maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; socióloga por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con tres diplomados: Divulgación de la Ciencia (UAM-FCE), Demografía (INEGI), y Habilidades Digitales (IEA-Fun-

dación Profuturo). Ha sido docente a nivel bachillerato, licenciatura y maestría y ha dirigido tesis a nivel maestría y licenciatura. Ha impartido diversos cursos de capacitación y formación para docentes. Durante los últimos veinte años ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales, así como publicado diversos artículos y colaboraciones en libros. En los últimos seis años ha incursionado en el ámbito del diseño curricular y la dictaminación de artículos. Sus líneas de investigación son: Cultura docente, evaluación educativa y uso de materiales educativos.

Ma. Angélica Núñez Bernal

Licenciada en Asesoría Psicopedagógica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Maestra en Educación Basada en Competencias por la Universidad del Valle de México. Tiene 23 años de servicio como docente-investigadora en el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA). Actualmente ocupa el cargo de la dirección del CRENA.

Gabriela Rocha Colis

Licenciada en Educación Preescolar por el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (1994). Maestra en Gestión Escolar y Evaluación de Instituciones Educativas por la Escuela Normal Superior de Aguascalientes “José Santos Valdés” (2007). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Cuauhtémoc campus Aguascalientes (2017). Especialidad en Educación Preescolar. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011. Maestra frente a grupo en Educación Preescolar 1994-1998. Integrante del equipo de formación continua del Instituto de Educación de Aguascalientes (1997-2001). Participante en el diseño de programas de la licenciatura en Educación Preescolar Plan de Estudios 1999. Docente investigadora en el Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (2001-).

Se terminó de imprimir en el mes de septiembre de 2021
en los talleres de Grupo Rebosán,
Av. Acueducto 115, Col. Huipulco, Tlalpan, 14370,
Ciudad de México.
Se imprimieron 500 ejemplares.
Se utilizaron las tipografías “Minion Pro” y “Poppins”.



El Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes (CRENA) pone a disposición de la comunidad educativa el presente libro, que tiene desde su concepción el propósito de fortalecer la reflexión e innovación de la práctica educativa relacionada con la formación de docentes de educación básica, así como divulgar hallazgos de la investigación educativa realizada en escuelas formadoras de docentes del país, que son producto de la labor indagadora de su profesorado.

En este documento se da cuenta de trabajos de investigación en el ámbito educativo originados desde las propias escuelas formadoras de docentes, con temáticas acordes a la época en que se publica, emanados de docentes no solamente de la región de influencia de Aguascalientes, sino también del resto del país.

Hacemos el más amplio reconocimiento a la Secretaría de Educación Pública, a la Subsecretaría de Educación Superior y a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, pues mediante el programa de Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal aportaron el recurso financiero necesario para la edición del presente libro.



CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN
NORMAL DE AGUASCALIENTES

ISBN: 978-607-97641-8-0



www.pierojoeediciones.com