

Responsabilidad e interacción social de la escuela; reconstruyendo el conocimiento y la experiencia educativa

Coordinadores

María Concepción Garabandal Morelos González
Sergio Dotor Fernández

Autores

Héctor Velázquez Trujillo
Alejandra Porcayo Robles
Karem Vilchis Pérez
Sergio Dotor Fernández
Ma. Leticia Ramírez Jasso
María Concepción Garabandal Morelos González
Cynthia Miranda Plaza
Aurelio Vences Díaz
Daniel Alberto Centeno Fuentes
Eliseo Gómez Maldonado
María Guadalupe Soto Rubio
Leandro Colín Velázquez
Roberto González Rodríguez



EC
Editorial CENID

ACEVA
ASOCIACIÓN CIENTÍFICA PARA LA EVALUACIÓN Y
MEDICIÓN DE LOS VALORES HUMANOS

Responsabilidad e interacción social de la escuela; reconstruyendo el conocimiento y la experiencia educativa

ISBN México (CENID): 978-607-8830-41-1

ISBN España (AEVA): 978-84-09-64298-4

Primera edición, 2024

Todos los derechos reservados.

© 2024. **Coordinadores.** María Concepción Garabandal Morelos González, Sergio Dotor Fernández

© 2024. **Autores.** Héctor Velázquez Trujillo, Alejandra Porcayo Robles, Karem Vilchis Pérez, Sergio Dotor Fernández, Ma. Leticia Ramírez Jasso, María Concepción Garabandal Morelos González, Cynthia Miranda Plaza, Aurelio Vences Díaz, Daniel Alberto Centeno Fuentes, Eliseo Gómez Maldonado, María Guadalupe Soto Rubio, Leandro Colín Velázquez, Roberto González Rodríguez.

Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores. Esta obra cumple con el requisito de evaluación por dos pares de expertos.

Edición y diagramación: Orlanda Patricia Santillán Castillo

Editorial Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID AC es miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana Socio #3758.

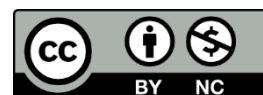
Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de la presente obra mediante algún método sea electrónico o mecánico (INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO, la grabación o cualquier sistema de recuperación o almacenamiento de información), sin el consentimiento por escrito del editor.

© 2024 Editorial Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID AC Pompeya # 2705. Colonia Providencia C.P. 44670 Guadalajara, Jalisco. México Teléfono: 01 (33) 1061 8187 Registro Definitivo Reniecyt No.1700205 a cargo de Conahcyt.

© 2024 Editorial de la Asociación Científica para la Evaluación y Medición de los Valores Humanos c/ de les cases sert nº 11, C.P. 08193, Bellaterra – Cerdanyola del Vallés (Barcelona).

CENID y su símbolo identificador son una marca comercial registrada.

Impreso en México / Printed in México



Si desea publicar un libro o un artículo de investigación contáctenos.

www.cenid.org

redesdeproduccioncenid@cenid.org





Coordinadores. María Concepción Garabandal Morelos González, Sergio Dotor Fernández

Autores. Héctor Velázquez Trujillo, Alejandra Porcayo Robles, Karem Vilchis Pérez, Sergio Dotor Fernández, Ma. Leticia Ramírez Jasso, María Concepción Garabandal Morelos González, Cynthia Miranda Plaza, Aurelio Vences Díaz, Daniel Alberto Centeno Fuentes, Eliseo Gómez Maldonado, María Guadalupe Soto Rubio, Leandro Colín Velázquez, Roberto González Rodríguez.



GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

Subsecretaría de Educación Superior y Normal
Dirección General de Educación Normal
Subdirección de Escuelas Normales
Escuela Normal No. 1 de Toluca

“Empero, ya que radica en ella (el alma) la fuente y origen de todos nuestros bienes y males, no hay cosa que convenga más que se le conozca a fondo, a fin de que, purificando el manantial, dimanen y corran puros los arroyos de todas las acciones”

Juan Luis Vives, *De anima et vita*

Prólogo

La reflexión sobre la práctica en general y sobre el fenómeno educativo en particular es una cuestión natural para el maestro, puesto que le permite analizar qué es inherente a su práctica, de tal modo que ahí se pregunta sobre las mejores maneras de acercar el conocimiento a sus estudiantes. De este modo, se parte de lo que está planteado en la *Estrategia de Mejora de las Escuelas Normales* de 2019, donde se indica que los maestros deben revalorizarse, pero esto se hace posible solamente mediante la recuperación del papel que en su momento éste ocupó que es el de ser un formador en la cultura y las letras. Antes el maestro era visto como el referente en temas de literatura, si alguien en la comunidad deseaba saber algo se decía coloquialmente “pregúntale al maestro”.

Se sabía que los maestros leían, escribían e incluso realizaban construcciones poéticas. La Escuela Normal No. 1 de Toluca fue fundada en 1882 con la intención de llevar maestros de primeras letras a todos los pueblos del entonces joven Estado de México. De sus aulas han salido importantes maestros que han destacado por la construcción de importantes obras, como es el caso de los conocidos manuales en pedagogía escritos por el profesor Agustín González Plata, en los cuales exponía importantes planteamientos sobre la pedagogía e incluso escribió una autobiografía. Otro caso, pero en el ámbito poético, fue el maestro Heriberto Enríquez, que para quien lee estas líneas quizá el nombre le remita a una de las construcciones más importantes que tenemos los mexicanos, el himno del Estado de México. Orgullosamente el profesor Heriberto Enríquez fue director de la Escuela Normal No. 1 de Toluca y autor del himno estatal pero también del himno que da identidad a las escuelas normales públicas de la entidad: el himno de paz.

Tal como dice George Hegel en su *Introducción a la historia de la filosofía*, cada filosofía es hija de su tiempo, es decir, el pensamiento se ve condicionado por la ocasión que lo marca, por ello, los jóvenes maestros de la ahora escuela Normal No. 1 de Toluca, crearon varios mecanismos de difusión docente, como lo es el periódico *Perspectiva normalista*, un mecanismo donde se compartían las más importantes noticias sobre el sistema educativo mexicano, gracias a esos escritos hoy se conservan las evidencias de la fundación del edificio en 1967.

En la gestión del maestro Manuel Pereyra se crearon revistas como *Búsqueda*, los maestros realizaban consideraciones de la escuela normal de cara al inicio del tercer milenio, incluso escritos conmemorativos sobre la historia de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, hecho necesario para poder entender el camino de la "Normal peregrina".¹ Hoy se retoman tales esfuerzos puesto que la revista *Águilas de Anahuac*, muestra la reflexión que hace nuestra comunidad en las primeras décadas del siglo XXI, alumnos y maestros cuestionan su realidad y emprenden presupuestos teóricos para poder entenderla de la mejor manera. El maestro debe hacerse presente ante las grandes preguntas del tiempo, hoy en día cabría preguntar ¿qué es la educación?, ¿cuál es el sentido ontológico de la Escuela Normal?, ¿Cuál es el papel de la Escuela Normal No? 1 de Toluca como institución de educación superior en el siglo XXI?

La reflexión se origina a partir de la conciencia histórica que permite situarse dentro de un tiempo y una circunstancia concreta, los estudiantes de la Escuela Normal, comúnmente tienen un sentido de responsabilidad social fuerte ya que son conscientes de los principales problemas que aquejan a la nación, de esta manera se comprometen, desde su lugar como maestros, a contribuir al bienestar social y de la nación, puesto que la pedagogía de las escuelas normales ya no es aquella positivista que surgió con Porfirio Díaz pues se ha ido transformando, ahora posee fuertes raíces de la educación revolucionaria, pues mediante las letras se busca la tan anhelada justicia social, mediante las letras se busca contribuir al desarrollo de la nación mexicana.

El legado de la Escuela Normal No. 1 de Toluca es patente en los muros de su auditorio, donde los maestros de primeras letras (hoy profesores de educación primaria) han dejado huella de su importante labor realizada en las aulas. Por ello, exhorto a la comunidad estudiantil y docente a continuar con el espíritu de entrega a las letras, a la cultura, a la ciencia y a las artes, para incentivar a los alumnos de educación básica a ser mejores, para que esa llama haga que las escuelas sean lugares de crecimiento intelectual y personal pero sobre todo que la escuela vuelva a ser el centro de las comunidades, su corazón, puesto que tal como se puede ver en gran parte de las escuelas de la entidad, fueron construidas por los pueblos y esto tiene un fuerte sentido de solidaridad ya que los padres y los abuelos edificaron con sus esfuerzos colectivos, escuelas para sus descendientes, construyeron un sistema fuerte del cual carecieron.

La educación normal, en el caso del Estado de México, es una victoria de la revolución, por ello, la pedagogía de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, es una revolución, pero cultural contra la ignorancia y el analfabetismo que imperaban en la época porfirista, los niños mexicanos no tenían oportunidad alguna de tener acceso a la educación, sus sueños les fueron negados, este es el motor de la concepción de la "Normal de profesores". Los maestros reflexionan sobre la práctica educativa lo cual es necesario para salir del imperio de la inmediatez, mientras la racionalidad técnica busca evitar que las personas sientan el asombro sobre la realidad que nos circunda, la reflexión docente nos hace romper las cadenas de la caverna platónica y leernos a nosotros mismos a partir de la historia y mediante la cultura y la enseñanza mantener el sueños de los liberales como José Luis María Mora, Mariano Riva Palacio y José Zubieta, quienes soñaron con una juventud letrada y particularmente los últimos dos, con una Escuela Normal

¹ Esto se menciona porque es la única Escuela Normal que ha tenido varias sedes a lo largo de su historia antes de ocupar sus instalaciones actuales, ya que ha estado en exconvento de las Carmelitas (Hoy la Escuela Secundaria No. 1 Miguel Hidalgo, El instituto científico y literario (La hoy rectoría de la UAEMex), El edificio de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Profesores, La Escuela Primaria Adolfo Ruiz Cortínez y la Escuela Primaria "Justo Sierra".

que se consolidaría como un centro de enseñanza liberal, donde la razón fuera el punto de encuentro del diálogo entre las personas.

La escritura, consideración de Emilio Uzcátegui, es el nacimiento de la historia puesto que con ella los seres humanos pudieron ser conscientes de sí mismos y lograron perdurar a lo largo del tiempo, curiosamente Homero, quien mostraba la imposibilidad de la inmortalidad en sus personajes que eran manifestaciones de los humanos, irónicamente se hizo inmortal, hoy en día sería impensable la literatura sin sus obras. El pensamiento de Platón es otro caso, gracias a sus textos hoy vemos que Sócrates fue un hombre que cuestionaba a las personas sobre las cosas que ellos consideraban saber.²

Ahora bien, este texto no busca ser una obra acabada tanto para los autores como para los lectores, sino busca ser una invitación, a la escritura, al pensamiento, a la reflexión, a la investigación, al diálogo, puesto que el escrito es para hacer crecer el pensamiento de los maestros, se busca dotar de voz a la comunidad estudiantil. Peter Sloterdijk considera que los textos son cartas para los amigos, por ello, el libro puede leerse como una carta en donde se genera una empatía con el autor y ello puede hacer más amplio el diálogo, es importante entender que el conocimiento educativo es histórico y situado, pues se va transformando con el paso del tiempo, basta recordar que en la antigua pedagogía Jesuita era impensable desarrollar una educación junto con un sentido de diversión o disfrute, lo cual en nuestros días sería un sacrilegio, es necesaria la transformación de la práctica docente siempre pensado en el bienestar de la comunidad de niñas, niños y adolescentes.

Es necesario reflexionar sobre ¿qué es lo que se vive en materia educativa? Esto con la intención de pensar presupuestos propios de la Escuela Normal, tal como ocurrió con la Escuela de Frankfort, ésta desarrolló una forma de pensar y concebir lo real, se busca generar una Escuela Normal y un normalismo propios, que sean irrepetibles, para plantear una propuesta de formación docente específica. La investigación Acción rescata un hecho crucial en las ciencias de la educación, puesto que los maestros son capaces de construir conocimientos propios, pero estos nacen en su práctica, los docentes día a día muestran sus presupuestos teóricos, de esta manera es que se modifica la estructura clásica de la investigación puesto que ésta era conceptualizada como algo más conceptual, pero ahora la práctica es el falseador del saber educativo.

Los escritos presentados en este volumen muestran una visión antropológica puesto que se plantea una idea de lo humano a partir de experiencias educativas, se va escribiendo como individuo, lo cual condiciona lo que será en un futuro no muy lejano, ya que la cultura del país se estructura en la escuela. En este tiempo la investigación debe tener impacto social y una vinculación con el entorno, una buena educación está relacionada con la manera en que los conocimientos desarrollados tengan una aplicación en el mundo de la praxis cotidiana. Los maestros y alumnos tienen diferentes opiniones, pero en el debate erístico semejante al de la antigua Grecia, debe superarse la tesis con la antítesis para posteriormente crear una síntesis.

² Hay quienes consideran que Sócrates en realidad solo fue un personaje, pues Werner Jaeger considera que en ocasiones Platón ocupa a su maestro para desarrollar conceptos y teorías de manera indirecta, pero al menos Jenofonte en obra lo cita como una persona real, a criterio de Emilio Lledó, conforme Platón va madurando en sus perspectivas, va dejando atrás a su maestro, hasta que hay incluso diálogos de vejez en donde ésta ya no aparece.

Este libro contiene en los capítulos obras que pueden permitir profundización en la cuestión, así se crea un criterio diverso. Te invito a leer esta obra con entusiasmo con la intención de que pueda ayudarte en tus estudios o investigaciones.

A T E N T A M E N T E

Dr. René López Auyón
Director de la Escuela Normal No. 1 de Toluca

Prologo	4
Opiniones de madres y padres de familia sobre la escuela primaria en el marco de la NEM. <i>Héctor Velázquez Trujillo</i> <i>Alejandra Porcayo Robles</i> <i>Karem Vilchis Pérez</i>	10
La gestión del aprendizaje del estudiante normalista. <i>Sergio Dotor Fernández</i>	21
La Construcción de la Práctica Docente de un Grupo de Docentes de la Escuela Normal No. 1 De Toluca en Tiempos de Pandemia. <i>Ma. Leticia Ramírez Jasso</i>	36
Reflexiones Sobre el Perfil de Ingreso a la Escuela Normal en la transición a la NEM. <i>María Concepción Garabandal Morelos González</i> <i>Cynthia Miranda Plaza</i>	52
Portafolio electrónico, instrumento didáctico para fomentar el aprendizaje del idioma inglés. <i>Aurelio Vences Díaz</i>	67
Divergencia en acción una propuesta metodológica con orientación en ambientes de aprendizaje divergentes. <i>Daniel Alberto Centeno Fuentes</i>	76
La lectura como experiencia de formación socioemocional en un ambiente de alteridad. <i>Eliseo Gómez Maldonado</i> <i>María Guadalupe Soto Rubio</i>	89
El logro de las competencias del trayecto formativo: práctica profesional, en los estudiantes de la generación 2017 – 2021 de la licenciatura en educación primaria. <i>Leandro Colín Velázquez</i>	103
Panorama de la enseñanza de la lengua extranjera inglés en escuelas de educación preescolar y primaria en el Valle de Toluca. <i>Roberto González Rodríguez</i>	116

Opiniones de madres y padres de familia sobre la escuela primaria en el marco de la NEM

Opinions of parents about elementary school within the framework of the NEM

Héctor Velázquez Trujillo

Escuela Normal No. 1 de Toluca

entvam1@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/00000002-1327-2369>

Alejandra Pilar Porcayo Robles

Escuela Normal No. 1 de Toluca

appr10@hotmail.com

<https://orcid.org/00000002-6568-2298>

Karem Vilchis Pérez

Escuela Normal No. 1 de Toluca

alkabb2007@hotmail.com

<https://orcid.org/00000001-5809-7413>

Resumen

En este artículo se examinan las opiniones de madres y padres de familia de alumnos de educación primaria acerca del método de enseñanza de la nueva escuela mexicana, un mes después del inicio del ciclo escolar. El objetivo es identificar los puntos de vista de los miembros de la comunidad escolar sobre la implementación del nuevo plan de estudios de educación primaria. El estudio se basó en la experiencia de 27 padres de familia de dos escuelas primarias públicas del Estado de México, información que se recabó a través de entrevistas estructuradas. Los resultados revelan una diversidad de perspectivas entre los padres y madres, aunque coinciden en que la divulgación de la propuesta ha sido insuficiente. En cuanto al progreso académico de sus hijos, algunos sostienen que ha sido mayor y más variado, mientras que otros creen que se ha vuelto más tradicionalista y limitado debido a la eliminación de algunas asignaturas fundamentales. Respecto al uso de los nuevos libros de texto, hay quienes los apoyan por su enfoque en temas de la vida cotidiana, mientras que otros los critican por considerarlos inadecuados para los alumnos.

Palabras clave: escuela primaria, padres de familia, metodología.

Abstrac

The article deals with the opinions of elementary school parents about the way of working of the New Mexican School, one month into the school year. The objective is to identify the views of members of the school community on the implementation of the new elementary school curriculum. The empirical

reference was constituted by 27 parents from two public elementary schools in the Mexico State. The study was done through interviews based on a questionnaire. The results show that the opinions of mothers and fathers are antagonistic, although they agree that the dissemination of the proposal has been insufficient; Regarding their children's learning, some maintain that it is greater and more varied, but others say that it is traditionalist and limited since some fundamental subjects were eliminated; and regarding the use of the new textbooks, some are in favor because they address topics of daily life, but others are against, because they are not suitable for students.

Key words: elementary school, parents, methodology.

Introducción

La Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló nuevos planes y programas de estudio para la educación primaria a partir de ciclo escolar 2023-2024. Esto ocurrió cuatro años después de que el poder legislativo derogara la reforma educativa de 2013 y promulgara una nueva. Aunque la reforma educativa de 2019 generó grandes expectativas en cuanto a la participación de los docentes y la mejora del servicio educativo, algunos autores, como Ramírez y Acevedo (2018), consideran que tanto la reforma anterior como la nueva eran reduccionistas, ya que no contemplaban un plan estratégico a largo plazo sobre el modelo educativo. Al respecto, Gil Antón (3 de febrero de 2024) afirma que el gobierno optó por una reforma pragmática, pero no programática, mientras que para Aboites (2023) la nueva reforma representa una transformación obstaculizada por los rasgos de control gubernamental.

A pesar de que la reforma educativa fue aprobada en 2019, no se implementó un nuevo plan de estudios para la educación primaria en el ciclo escolar 2019-2020. De hecho, la SEP (2019) anunció que se seguirían utilizando los planes de estudio anteriores: primero y segundo grado implementarían el plan de estudios de 2017, mientras que los cuatro grados restantes trabajarían con el plan de estudios de 2011. Asimismo, se informó que el nuevo plan de estudios sería publicado en julio de 2020, y que se llevaría a cabo la capacitación docente entre julio de 2020 y julio de 2021. Luego, el trabajo con los nuevos programas comenzaría en primero y segundo grados a partir de agosto de 2021, y un año después en los cuatro grados restantes.

Sin embargo, las expectativas de la autoridad educativa federal no se materializaron debido a las medidas de contingencia sanitaria y a la dificultad para diseñar un plan de estudios que integrara los objetivos planteados, por lo que los docentes de escuela primaria continuaron utilizando los programas de estudio anteriores durante el ciclo escolar 2022-2023. En este contexto, la implementación de los nuevos planes y programas de estudio comenzó en agosto de 2023, pero no de manera escalonada como se había planeado, sino de forma generalizada para los seis grados.

A pesar de que los colectivos escolares estaban en proceso de capacitación para la aplicación del nuevo plan de estudios por indicación de la autoridad educativa, la ausencia de programas de estudio específicos, la publicación repentina de los documentos oficiales en agosto de 2023 y la controversia generada por los nuevos libros de texto gratuitos contribuyeron a que el inicio del ciclo escolar fuera atípico.

Debido a ello, los docentes no tuvieron suficiente tiempo para familiarizarse con profundidad con los materiales educativos, las metodologías de trabajo y los recursos de apoyo para desarrollar una práctica docente diferente, enfocada en el aprendizaje comunitario y con la participación de las madres y padres de familia. Según Garduño (2023), la capacitación fue improvisada y poco crítica, lo que llevó a la ejecución de la nueva escuela mexicana en un contexto de incertidumbre y confusión, lo que podría resultar en problemas graves.

Además, la prohibición judicial de distribuir y utilizar los libros de texto gratuitos en algunas entidades del país, como en el Estado de México, generó aún más confusión.

Ahora bien, en cuanto a la posibilidad de que los docentes de las escuelas primarias se convirtieran en comunidades de aprendizaje capaces de codiseñar una propuesta propia para aplicar los nuevos planes y programas educativos, la integración de comunidades de aprendizaje en escuelas públicas era posible, pero muy debido a “resistencias a organizar la escuela en formas diferentes de trabajo, romper el arraigado aislamiento en pos de promover el aprendizaje de los profesores y directivos, así como la colaboración que facilite un pensamiento sistémico” (Flores-Fahara *et al.*, 2021, p. 297).

Debido a estas situaciones, el uso de los nuevos planes y programas de estudio no parecía ser una tarea sencilla. Uno de los principales desafíos residía en la participación de los docentes. Al respecto, Ventura (2022) identifica cuatro aspectos clave para generar una transformación en el proceso educativo en el marco de la nueva escuela mexicana, y uno de ellos es la capacitación de los profesores para que comprendan la base pedagógica del plan de estudios y puedan desarrollar una nueva práctica docente.

No obstante, lograr la participación de los colectivos escolares en el diseño conjunto de los programas de estudio sería un desafío arduo. Según Silas (2022), quien estudió durante un año a un colectivo de educación secundaria, este cumplía con lo que se le solicitaba con un nivel aceptable de eficiencia, entregaba los productos y llevaba a cabo sus actividades, pero esto no implicaba necesariamente que hubiera desarrollado la autonomía de gestión propuesta por la autoridad educativa federal.

El otro gran reto estaba relacionado con la participación de los padres de familia. En este sentido, Sánchez (28 de septiembre de 2023) sostiene lo siguiente:

Los padres de familia tienen derecho a estar informados y a participar en el proceso educativo de sus hijos, sin embargo, el PE es un texto de 192 páginas, de un tono academicista, crítico, accesible sólo para iniciados. La prosa es espesa, recargada de tecnicismos, de difícil lectura (p. 2).

Dada la controversia suscitada por la implementación del nuevo plan de estudios, el inicio atípico del ciclo escolar en las escuelas primarias y la participación esperada de las madres y padres de familia, a quienes la reforma educativa otorga un papel central en la educación de sus hijos, consideramos relevante explorar sus puntos de vista, de ahí que se haya formulado la siguiente pregunta: ¿qué opinan las madres y padres de familia sobre la nueva metodología de trabajo en la escuela primaria?

Metodología

El estudio es de tipo exploratorio, de carácter longitudinal, con un diseño no experimental de corte mixto y con una muestra no probabilística.

Participantes

Participaron padres de familia de dos escuelas primarias públicas del Estado de México, ubicadas en los municipios de Metepec y Toluca. La muestra estuvo compuesta por 27 madres y padres de familia, distribuidos de la siguiente manera: nueve de la escuela primaria Revolución (33.3 %) de Toluca y 18 de la escuela primaria Lic. Adolfo López Mateos (66.6 %) de Metepec. La mayoría de las personas entrevistadas fueron madres de familia (70.3 %).

Tabla 1. Muestra de madres y padres de familia por grado

Grado	Número	Porcentaje
Primero	6	22.2 %
Segundo	6	22.2 %
Tercero	2	7.4 %
Cuarto	5	18.5 %
Quinto	4	14.8 %
Sexto	4	14.8 %

Fuente: Elaboración propia

La escolaridad de las madres y padres de familia era heterogénea, aunque la mayoría contaba con bachillerato o carrera técnica (59.2 %). Uno de cada cuatro tenía licenciatura (25.9 %), algunos poseían grado de maestría (11.1 %) y solamente uno contaba con estudios de educación primaria (3.7 %). En cuanto a la cantidad de hijos de los entrevistados, uno tenía únicamente un hijo (3.7 %), 15 poseían dos (55.5 %), 10 tenían tres (37 %) y el restante tenía cuatro (3.7 %).

Instrumento

Las cédulas de entrevista para madres y padres de familia contenían nueve preguntas en total. Cinco de estas preguntas se centraban en obtener información específica para caracterizar la muestra, mientras que las cuatro restantes buscaban conocer sus opiniones sobre la nueva forma de trabajo con sus hijos en la escuela primaria.

La entrevista fue anónima, es decir, no se les preguntó su nombre, únicamente su sexo, nivel de escolaridad, grado que cursaba su hijo o hija, la escuela a la que asistía y el número total de hijos que tenían.

Las preguntas abiertas estaban diseñadas para indagar sobre el punto de vista de los participantes respecto a la nueva forma de trabajo en la escuela primaria, identificar los aspectos positivos y negativos que observaban, así como recabar sus propuestas de mejora.

Desarrollo de la aplicación

Las entrevistas fueron realizadas por estudiantes de 5.º semestre de educación normal, como parte de las actividades de un curso de investigación educativa, en sus escuelas de práctica profesional. Cada alumno entrevistó a un padre de familia perteneciente a su grupo de práctica. Estas entrevistas se llevaron a cabo durante la semana del 25 al 29 de septiembre de 2023, aproximadamente un mes después de que se había iniciado el ciclo escolar y se había comenzado a aplicar la nueva metodología en educación primaria. Además, para ese momento aún no se habían utilizado los libros de texto debido a una resolución judicial.

La información recabada durante las entrevistas se registró en un formulario de Microsoft Forms. Posteriormente, se analizaron las respuestas obtenidas y se identificaron tendencias. Estas tendencias se agruparon en tres ejes de análisis: la difusión de la propuesta, la capacitación de los docentes y la percepción sobre los libros de texto gratuitos. Para citar las opiniones de los entrevistados en el texto, se utilizó el registro de las iniciales del estudiante y la fecha en que se realizó la entrevista.

Resultados

Los resultados de las entrevistas se organizan en tres ejes: difusión de la propuesta, aprendizaje de los alumnos y libros de texto gratuitos.

Difusión de la propuesta

Las opiniones de madres y padres de familia sobre la difusión de la propuesta son coincidentes sobre su insuficiencia y plantean algunas recomendaciones (tabla 2).

Tabla 2. Algunas opiniones y recomendaciones sobre la difusión de la propuesta

Opinión	Recomendación
Yo creo que todo cambio es difícil, pero aún más cuando no se tiene un conocimiento más profundo; por desgracia, los únicos que lo conocen son los que lo hicieron.	Ofrecer más información sobre esta nueva reforma porque si en los maestros hay confusión, ahora nosotros qué vamos a hacer.
Que no nos explicaron cómo se trabaja y es muy difícil a veces entender de qué me está hablando mi hijo.	Me gustaría que los maestros nos hablaran de la nueva metodología que se está usando en las aulas. Que antes de que se los den a los niños, se los den a los papás y que se hiciera un ejercicio antes.

Fuente: Elaboración propia

Madres y padres de familia expresan su preocupación por la insuficiente difusión de la nueva metodología de trabajo, por lo que proponen que se les brinde información de manera amplia, tanto a ellos como a los docentes. Una madre ejemplifica esta situación al expresar: “Estaría bien ofrecer más información sobre esta nueva reforma porque si en los maestros hay confusión, ahora nosotros que vamos a hacer”. Además, enfatiza: “Todo cambio es difícil, pero aún más cuando no se tiene un conocimiento más profundo; por desgracia, los únicos que lo conocen son los que lo hicieron” (ASJ, 27 de septiembre de 2023).

En cuanto a la insuficiencia de la capacitación docente, otra madre sugiere “realizar mejores capacitaciones de los profesores” (AAFD, 27 de septiembre de 2023). Asimismo, otra propone “que se den talleres más a fondo con especialistas a los maestros de la escuela porque la mayoría no sabe lo que tiene que hacer y porque no les han enseñado bien cómo hacerlo” (AAS, 27 de septiembre de 2023).

Respecto a la difusión insuficiente entre los padres de familia, señalan que la falta de conocimiento sobre la propuesta les confunde y limita el apoyo que podrían brindar a sus hijos. Una madre resume esta preocupación: “No nos explicaron cómo se trabaja y es muy difícil a veces entender de qué me está hablando mi hijo”. Además, explica que le “gustaría que los maestros nos hablaran de la nueva metodología que se está usando en las aulas” (GPE, 25 de septiembre de 2023).

Otra madre solicita mayor información y sugiere que la forma de trabajo primero sea dada a conocer a los padres antes de ser aplicada con los alumnos: “Antes de que se los den a los niños se los den a los papás y que se hiciera un ejercicio antes” (SSR, 28 de septiembre de 2023). El desconocimiento de la propuesta no se limita solo a la solicitud de información o a su práctica previa; algunas posturas son más radicales, como la de la madre que, ante la confusión, sugiere “regresar al plan anterior” (BGG, 28 de septiembre de 2023).

Aprendizaje de los alumnos

La opinión de madres y padres de familia sobre el aprendizaje de sus hijos con la metodología de la NEM es dividida (tabla 3).

Tabla 3. Opiniones a favor y en contra de la propuesta de trabajo

A favor	En contra
Estoy de acuerdo, pues se está actualizando el método de enseñanza.	Estamos cayendo en el tradicionalismo y en las metodologías viejas.
Me parece mucho mejor, porque enseñan cosas que se han olvidado por décadas.	El lenguaje inclusivo debe ser para los más grandes.
Está muy bien porque les estarán enseñando más cosas y los alumnos aprenden un poquito más.	Es una forma de querer dejar a los estudiantes más ignorantes.

Que es muy interesante que se trabajan muchas cosas de la vida cotidiana y eso es muy importante para los niños.	El que nos estamos atrasando en la forma de enseñanza, ya que se han quitado materias y sustituidas por otras que a mi parecer no son de relevancia para los alumnos.
Permite la formación integral y con sentido humano de las nuevas generaciones.	El querer hacerles ver a los niños cosas que no deberían porque aún son muy pequeños.
Que hay más atención hacia los niños, hay más materias relacionadas entre sí y esto favorece más.	Mi hijo se confunde con los nuevos nombres de las asignaturas.

Fuente: Elaboración propia

Quienes están a favor señalan que era necesario renovar las formas de enseñanza en la escuela. Una madre menciona: “Se está actualizando el método de enseñanza” (LBC, 27 de septiembre de 2023). También se destaca la recuperación de tradiciones de enseñanza que se habían perdido en el olvido: “Me parece mucho mejor, porque enseñan cosas que se han olvidado por décadas” (AAFD, 27 de septiembre de 2023). Además, se percibe que sus hijos están recibiendo los beneficios de la reforma: “Les estarán enseñando más cosas y los alumnos aprenden un poquito más” (EEMR, 28 de septiembre de 2023).

Asimismo, opinan de manera positiva sobre la organización en el aula, especialmente sobre las interacciones que tienen sus hijos. “Se involucran más como equipo y trabajan más entre compañeros” (GPE, 25 de septiembre de 2023). “Es muy interesante que se trabajan muchas cosas de la vida cotidiana y eso es muy importante para los niños” (JICS, 28 de septiembre de 2023). “Permite la formación integral y con sentido humano de las nuevas generaciones” (DPMG, 28 de septiembre de 2023). “Hay más materias relacionadas entre sí y esto favorece más” (EEMR, 28 de septiembre de 2023).

Quienes están en contra también hacen referencia al pasado, pero en un sentido diferente: “Estamos cayendo en el tradicionalismo y en las metodologías viejas” (LCA, 27 de septiembre de 2023). Quizás debido a las indefiniciones que observan en las escuelas, su visión no es muy optimista: “Es una forma de querer dejar atrás a los estudiantes más ignorantes” (MPO). Además, muestran inconformidades respecto a la integración de los contenidos: “Mi hijo se confunde con los nuevos nombres de las asignaturas” (AMMB). “Nos estamos atrasando en la forma de enseñanza, ya que se han quitado materias y se han sustituido por otras que a mi parecer no son de relevancia para los alumnos” (LCA, 27 de septiembre de 2023).

Las mayores objeciones se centran en la inclusión de género y el uso de lenguaje inclusivo. Opinan que los niños de educación primaria no tienen la edad suficiente para abordar este tipo de temas: “El querer hacerles ver a los niños cosas que no deberían porque aún son muy pequeños” (MPO, 27 de septiembre de 2023). Consideran que estos temas son más adecuados para estudiantes de otros niveles: “El lenguaje inclusivo debería ser para los más grandes” (SPHP, 27 de septiembre de 2023). Además, las ilustraciones de los libros aumentan la inconformidad: “Hay algunas imágenes donde creo que para los niños a la edad que tienen si deben tener cuidado en cómo se les presentan las imágenes a los niños” (MSRD, 28 de septiembre de 2023).

Libros de texto gratuitos

Madres y padres de familia también expresaron sus opiniones sobre los nuevos libros de texto gratuitos, aunque en ese momento eran una abstracción, ya que no los conocían. Esto se debía a que, por un amparo judicial, se había suspendido su distribución y, por tanto, su uso en la entidad. Sin embargo, esta circunstancia no impidió que algunos de los entrevistados emitieran sus puntos de vista. Las opiniones variaron entre estar a favor o en contra de su distribución y su uso.

Tabla 4. Algunas opiniones sobre el empleo de los libros de texto

A favor
Soy de las personas que está de acuerdo que se utilicen los nuevos libros de texto ya que se ven temas relacionados con la vida diaria de los alumnos.
El que no trabajan con libros de texto y es puro trabajo en la libreta.
En contra
Considero que los libros no son adecuados para ellos.
No los he visto, necesito verlos, pero creo que hubieran dejado los libros como estaban.
La implementación de la guía Santillana para reemplazar a los libros de texto, sin embargo, en dado caso de querer usar los libros cambiaría a mi hija de escuela.

Fuente: Elaboración propia

Algunas madres expresan su apoyo para que se hagan llegar los nuevos libros de texto a sus hijos. Por ejemplo, una comparte su punto de vista y sugiere un beneficio potencial: “Soy de las personas que está de acuerdo que se utilicen los nuevos libros de texto ya que se ven temas relacionados con la vida diaria de los alumnos” (AAS, 27 de septiembre de 2023). Otra madre también está a favor del uso de los libros de texto, pero por razones diferentes, ya que percibe negativo que los alumnos no los utilicen: “No trabajan con libros de texto y es puro trabajo en la libreta” (DIVQ, 28 de septiembre de 2023).

Sin embargo, la mayoría de las opiniones van en sentido contrario, pues manifiestan preocupación sobre su pertinencia. Algunos cuestionan su adecuación para los alumnos: “Considero que los libros no son adecuados para ellos” (EBMS, 28 de septiembre de 2023), mientras que otros critican su contenido y prefieren que los libros se mantengan como estaban anteriormente: “Creo que hubieran dejado los libros como estaban” (SSR, 28 de septiembre de 2023). Incluso, algunos sugieren que se sustituyan por guías comerciales disponibles en el mercado, adoptando posturas más radicales: “la implementación de la guía Santillana para reemplazar a los libros de texto, sin embargo, en dado caso de querer usar los libros cambiaría a mi hija de escuela” (MPO, 27 de septiembre de 2023).

Discusión

Las opiniones de madres y padres de familia sobre la metodología de la nueva escuela mexicana son diversas y, en ocasiones, opuestas. Aun así, la difusión de la nueva forma de trabajo es un tema que

genera poca controversia; de hecho, la mayoría parece estar de acuerdo en que fue limitada. Sin embargo, la discrepancia radica en si la comunicación fue insuficiente para los padres o si también lo fue para los docentes.

En este sentido, la responsabilidad recae en las autoridades educativas, como explican Meza y Trimiño (2020) en un estudio sobre la escasa participación de los padres de familia en las actividades escolares en un colegio de Guadalajara. Al respecto, afirman que es esencial que el personal docente de las escuelas capacite pedagógicamente a los padres de familia para aumentar su participación en la educación de sus hijos.

Por otra parte, el desconocimiento de la nueva forma de trabajo en la escuela primaria no solo limita la participación de los padres de familia en las actividades escolares, sino que también condiciona el apoyo académico que pueden brindar a sus hijos. Es decir, al no conocer la metodología que siguen los docentes, carecen de elementos para ayudar a sus hijos con las tareas extraescolares. Esta situación lleva a algunos a plantear soluciones extremas, como el regreso a los planes de estudio previos para poder apoyarlos.

En este sentido, Pañellas y Alguacil de Nicolás (2009) encontraron que más del 95 % de los padres de familia españoles señalan la necesidad de un trabajo conjunto con los docentes para mejorar la educación académica de sus hijos.

Asimismo, en cuanto al aprendizaje de los alumnos, las opiniones de madres y padres de familia son divergentes. Por un lado, algunos señalan que sus hijos están aprendiendo más, trabajan con más compañeros, adquieren conocimientos sobre aspectos cotidianos y de materias interrelacionadas. Por otro lado, hay quienes mencionan que se está cayendo en el tradicionalismo, sus hijos se confunden con los nombres de las nuevas asignaturas, perciben una disminución en el nivel de aprendizaje, se omiten materias relevantes y consideran que los niños no están lo suficientemente maduros para abordar temas de inclusión de género.

Estas percepciones coinciden con los hallazgos de Villarroel y Sánchez (2002), quienes, al evaluar la escuela de sus hijos en dos instituciones chilenas, observaron opiniones divididas entre las madres de familia. Por otro lado, Marchesi y Pérez (2005), en un estudio longitudinal sobre la calidad de la educación, encontraron que la mayoría de los padres de familia españoles están bastante o muy satisfechos con la manera de enseñar de los profesores, especialmente en educación primaria.

Ahora bien, sobre los nuevos libros de texto gratuitos, las opiniones también son contradictorias, a pesar de la falta de información sobre su uso y contenido. Quienes apoyan su empleo argumentan la inclusión de temas relevantes para la vida cotidiana de los alumnos, o la necesidad de utilizarlos como material de trabajo para evitar que sus hijos escriban demasiado en sus libretas. El segundo argumento parece sugerir la idea de que los docentes basan sus clases en el trabajo con los libros de texto, y su ausencia implica una mayor carga de escritura en las libretas.

En cambio, quienes se oponen al uso de los nuevos libros explican que no son adecuados para sus hijos, especialmente por los temas de género, por lo que sugieren mantener el uso de los libros anteriores o incluso proponen su sustitución por textos alternativos, como las guías ofrecidas por algunas editoriales privadas.

En definitiva, será necesario esperar a que las madres y padres de familia conozcan los libros para determinar si sus opiniones cambian o se mantienen.

Conclusiones

En general, se puede observar que las opiniones de las madres y padres de familia sobre la nueva metodología de trabajo en la escuela primaria son contradictorias, especialmente en dos de los tres temas abordados. Por ejemplo, en lo que respecta al aprendizaje de sus hijos, algunos consideran que sus hijos están adquiriendo más conocimientos, aprenden de manera más integral y colaboran en equipo con sus compañeros, lo que les proporciona una educación más completa. No obstante, otros expresan preocupación por lo que perciben como un retorno al tradicionalismo, con la confusión de sus hijos ante los nombres de las nuevas asignaturas, la exclusión de materias relevantes y la percepción de que se está limitando el conocimiento de los alumnos, especialmente en temas de género, para los cuales consideran que aún son demasiado jóvenes.

En cuanto al uso de los nuevos libros de texto gratuitos, también se observan opiniones encontradas. Algunos creen que estos libros abordan temas relacionados con la vida diaria de los alumnos y critican el excesivo trabajo en los cuadernos debido a la falta de libros de texto, mientras que hay quienes sostienen que los contenidos no son adecuados para los niños, de ahí que prefieran mantener los libros anteriores o utilizar guías de editoriales privadas como alternativa.

Las opiniones opuestas y difícilmente conciliables entre madres y padres de familia podrían ser un reflejo de la polarización política que surgió en torno a la reforma educativa y la modificación de los libros de texto gratuitos. Esta división quizás no sea la más propicia para fomentar el interés de las madres y padres de familia en participar en las actividades escolares. Sin embargo, podría contribuir a romper lo que Martín y Guzmán (2016) llaman “un divorcio de mutuo consentimiento”, en el cual los padres solo participan en los gastos de mantenimiento, pero son excluidos de los asuntos pedagógicos para evitar interferencias en el ámbito profesional que los docentes consideran como exclusivo.

Futuras líneas de investigación

Sería conveniente esperar a que termine el ciclo escolar para volver a recabar los puntos de vista de las madres y padres de familia y evaluar si sus opiniones se mantuvieron o cambiaron, tanto en favor como en contra de la nueva metodología educativa. Asimismo, sería interesante investigar si se disiparon las dudas sobre cómo los docentes implementan las propuestas metodológicas de la nueva escuela mexicana, si las madres y padres pudieron apoyar a sus hijos en sus deberes escolares, si sus hijos se adaptaron a la nueva organización de los contenidos de aprendizaje, si se observaron mejoras notables en el aprendizaje de los alumnos y si están satisfechos con el uso y el contenido de los libros de texto gratuitos.

Referencias

- Aboites, H. (2023). Atardecer de un sexenio: la transformación denegada. *El Cotidiano*, (238), 7-22.
- Flores, M., Bailey, J. y Mortera, L. E. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283-304. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70666930012>
- Garduño, T. (2023). Marco curricular para la nueva escuela mexicana: un análisis crítico, *El Cotidiano*, (38), 33-46. <https://www.elcotidianoenlinea.com.mx/>
- Gil Antón, M. (3 de febrero de 2024). La educación entre 2018 y 2024: los límites del pragmatismo. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/manuel-gil-anton/la-educacion-entre-2018-y-2024-los-limites-del-pragmatismo/>
- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Centro de Innovación Educativa. https://www.fuhem.es/media/educacion/File/encuestas/Opinion_de_las_familias_sobre_la_calidad_de_la_educacion_Encuesta_completa.pdf
- Martín, C. J. y Guzmán Flores, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46),1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455004>
- Meza, L. A. E. y Trimiño, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, 20(73), 13-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475765806002>
- Pañellas, M. y Alguacil de Nicolás, M. (2009). El compromiso de las familias en una escuela entendida como espacio de trabajo en red adaptado a la realidad local. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 117-128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321012>
- Ramírez, J. A. y Acevedo, F. D. J. (2018). La reforma educativa, el paradigma mexicano 2017-2019. *REncuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(76), 83-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34065195006>
- Sánchez, A. (28 de septiembre de 2023). Cinco notas sobre el Plan de Estudio 2022. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/cinco-notas-sobre-el-plan-de-estudio-2022/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles Educativos*, 41(166), 182-190. https://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/59611/52340
- Silas, J. C. (2022). Paradojas y realidades en torno a la autonomía de gestión escolar en México. *Páginas de Educación*, 15(1), 23-48. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v15n1/1688-7468-pe-15-01-23.pdf>
- Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela Mexicana en el proceso pedagógico, *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 161-174. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1996>
- Villarreal, G. y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847007>

La gestión del aprendizaje del estudiante normalista

Learning management of the normal student

Sergio Dotor Fernández

Escuela Normal No. 1 de Toluca

gioser2273@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7431-326X>

Resumen

El presente documento es el resultado de una investigación sobre la gestión del aprendizaje del estudiante normalista, cuyo objetivo general fue responder a la siguiente pregunta: ¿cómo gestiona el estudiante normalista las problemáticas típicas que enfrenta en la práctica profesional? El propósito era identificar diversas estrategias formuladas por el referido alumno para resolver estas problemáticas, considerando esta capacidad como una competencia gestiva. Para ello, se recabaron declaraciones a través de un grupo de enfoque y se analizaron utilizando el método de los parecidos de familia, lo cual permitió dividir las en cuatro categorías: evaluación del desempeño, autoinstrucción en técnicas de estudio, autorregulación del aprendizaje y desarrollo de la tarea. Esto permitió identificar 55 problemas típicos, de los cuales los más recurrentes fueron los siguientes: 1) la elaboración del diagnóstico, 2) el conocimiento del plan y programas de estudio, y 3) la aplicación de los principios constructivistas en la práctica profesional. Asimismo, y debido a que la gestión del aprendizaje (GdA) se considera comúnmente como un área en desarrollo, se indagó sobre los aspectos de la realidad escolar que contribuyen a este estatus. En la investigación, se observó que la GdA mantenía una forma general, aunque adquiriría diversas características en cada caso. En conclusión, los resultados fueron de gran interés para los estudiantes normalistas, entre los que se destacan la importancia de contar con un esquema de organización de la GdA para orientarse en situaciones de emergencia y responder de manera adecuada a los cambios en el entorno escolar. Por último, quedaron varias líneas abiertas para futuras investigaciones, entre ellas la pregunta sobre si la GdA es compatible con el marco teórico de la nueva escuela mexicana.

Palabras clave: práctica profesional, problemáticas típicas, autoinstrucción, autorregulación, tarea.

Abstract

This document is the result of a research on the learning management of normal school students, whose general objective was to answer the following question: how do normal school students manage the typical problems they face in professional practice? The purpose was to identify various strategies formulated by the aforementioned student to solve these problems, considering this capacity as a managerial competence. To this end, statements were collected through a focus group and analyzed

using the family resemblances method, which allowed them to be divided into four categories: performance evaluation, self-instruction in study techniques, self-regulation of learning and development of task. This allowed us to identify 55 typical problems, of which the most recurrent were the following: 1) the preparation of the diagnosis, 2) knowledge of the study plan and programs, and 3) the application of constructivist principles in professional practice. Likewise, and because learning management (Learning Management) is commonly considered an area in development, the aspects of school reality that contribute to this status were investigated. In the investigation, it was observed that the GdA maintained a general form, although it acquired various characteristics in each case. In conclusion, the results were of great interest to normal students, among which the importance of having a GdA organization scheme to orient themselves in emergency situations and respond appropriately to changes in the school environment stands out. Finally, several lines remained open for future research, among them the question of whether the GdA is compatible with the theoretical framework of the new Mexican school.

Key boards. Professional practice, typical problems, self-instruction, self-regulation, homework.

Introducción

El estudiante normalista es un joven adulto que ha sido moldeado históricamente por múltiples experiencias de enseñanza y aprendizaje, de ahí que haya desarrollado formas de aprendizaje propias de su edad. Por ello, y desde una perspectiva epistémica, se puede afirmar que la comprensión de cómo aprende el individuo es una habilidad que se cultiva y que emana, en diversos grados, de sus circunstancias individuales. En otras palabras, la comprensión del sujeto sobre su propio proceso de aprendizaje suele surgir de su situación actual, en el contexto de las circunstancias históricas presentes y la necesidad de aplicar el conocimiento.

De hecho, desde el preescolar hasta el posgrado el proceso es similar. Es decir, el estudiante, en función de sus condiciones personales, activa una serie de procesos y estrategias para facilitar su encuentro con los contenidos de aprendizaje y las diferentes actividades académicas. Dependiendo de la influencia del sistema educativo en cada individuo, este desarrollará, la capacidad de reconocer cómo está aprendiendo, lo que genera una especie de conciencia epistémica para reconocer su capacidad proactiva, identificar sus limitaciones en ciertos campos del conocimiento y vislumbrar sus potencialidades.

En el ámbito académico, esta competencia se conoce como gestión del aprendizaje (GdA), proceso que sin duda puede ser analizado como un fenómeno general, amplio y autónomo, o como un subproceso incluido en otros de mayor profundidad, como ocurre cuando se incorpora a la reflexión sobre el propio aprendizaje.

En la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), la GdA se considera una competencia autorreferencial y desarrollable que implica la integración de conceptos, procedimientos escolares y actitudes estudiantiles, aunque se manifiesta especialmente en la práctica profesional del estudiante. En el plan de estudios para la formación de licenciados en Educación Primaria, el aprendizaje didáctico y pedagógico se materializa a través de la GdA, lo que le confiere un sentido gestivo claro.

Sin embargo, al abordar la GdA, los estudiantes de la LEP se enfrentan a múltiples problemáticas a lo largo de los semestres, aunque estas no están documentadas en su totalidad ni presentadas en un orden específico. De hecho, a pesar de contar con la orientación de sus profesores, los estudiantes gestionan estas problemáticas utilizando diversos enfoques y resolviéndolas a partir de sus propias deducciones y los consejos recibidos de los maestros de la escuela primaria donde realizan sus prácticas.

Esta relación epistémica del estudiante consigo mismo y con los objetos de la pedagogía se manifiesta en la reflexión sobre la acción, que va más allá de la simple ejecución técnica de tareas y establece una conexión entre la teoría y la práctica, similar a una cinta de Moebius. Durante esta experiencia de gestión, el estudiante se enfrenta a múltiples problemáticas y las resuelve utilizando sus propias circunstancias, regulaciones y herramientas, de ahí que resulte fundamental investigar desde la perspectiva del estudiante cómo gestiona las problemáticas típicas que enfrenta durante su práctica profesional.

Explicado lo anterior, el objetivo general de la investigación es esquematizar una propuesta para la gestión del aprendizaje (GdA) que sea aplicable durante la práctica profesional del estudiante normalista de la licenciatura en Educación Primaria (LEP).

Ahora bien, tomando en consideración la literatura consultada, se puede afirmar que la categoría de GdA ha sido ampliamente desarrollada y dividida en cuatro acepciones vinculadas a diferentes corrientes de pensamiento:

1. La GdA en el sistema de educación *e-learning* (Zapata, 2014).
2. La GdA en el marco del aprendizaje autónomo (Soubal, 2008).
3. La GdA entendida como metacognición (aprender a aprender) (Liechti, 2022).
4. La GdA concebida como un sistema de reflexión (Latorre, 1992).

Con respecto a esta última acepción, la reflexión se ha introducido en el ámbito magisterial como un proceso en el cual el docente retrocede sobre las acciones realizadas en el aula, las analiza, revisa su aplicación práctica y, de manera consciente, busca mejorarlas. Esto implica repensar lo realizado, analizarlo, elaborar un plan de acción, implementarlo, evaluarlo y observar los resultados. Por supuesto, esta concepción de la GdA como un sistema de reflexión recupera elementos de las tres acepciones anteriores, ya que integra tanto el enfoque de abordaje de actividades a través de diseños externos como la capacidad de autonomía y metacognición interna.

El proceso ocurre de manera específica dentro de la práctica profesional, llevada a cabo en condiciones reales. Esto significa que la GdA tiene lugares concretos de aplicación, para lo cual diversos autores sugieren pasos y tareas específicas con el fin de ubicar el concepto en un contexto definido y evitar divagaciones. De hecho, la metodología recomendada para desplegar la GdA es la investigación-acción.

Explicado lo anterior, a continuación, se ofrecen los siguientes apartados: i) descripción de los materiales consultados y el método empleado, ii) resultados obtenidos para iniciar la discusión sobre la importancia de las tres problemáticas recurrentes, y iii) exposición de las conclusiones.

Metodología

El instrumento de recuperación de información utilizado fue el grupo de enfoque (GE), un espacio de interlocución diseñado para captar las percepciones, pensamientos y experiencias de los colaboradores. Kitzinger (citado por Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013) lo define como “una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre el investigador y los participantes, con el propósito de obtener información” (p. 1). El GE se llevó a cabo siguiendo un guion estructurado. En este caso, el diálogo con el moderador se centró en dos preguntas básicas dirigidas a los estudiantes: ¿qué problemas enfrentas en la práctica profesional? y ¿cómo los resuelves?

Crterios técnicos para la conformación del GE

- Incorporar al estudiante con el promedio más alto de la cohorte
- Incluir otro con promedio entre 6.0 y 7.0 inscrito en el mismo grupo del estudiante con el promedio más alto.
- El tercero, con alto desempeño en la práctica profesional, propuesto por el profesor titular de la escuela normal.
- Un cuarto estudiante con bajo desempeño en la práctica profesional propuesto por el profesor titular de la escuela normal.
- Finalmente, un estudiante promedio con desempeño regular en la práctica profesional.

Los estudiantes narraron lo ocurrido describiendo sus acciones diarias, tanto en las aulas de la licenciatura como en las escuelas primarias donde realizaban sus prácticas. Luego, utilizando un diario de práctica, describieron las circunstancias de su día a día, recordando eventos significativos, carencias, errores, aciertos, relaciones teóricas y otros aspectos relevantes. La implementación del grupo de enfoque implicó informar a los participantes sobre las condiciones para su funcionamiento, incluyendo el carácter confidencial de la información y la solicitud explícita del investigador para transcribir los diálogos almacenados en formato de audio. El despliegue de la metodología se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1. Fases de la metodología

Planificación	Actuación	Observación	Reflexión
Negociar el acceso	Sesionar al término de la JPP	Analizar evidencias	Deducción de problemas
Animar la participación de los estudiantes	Documentar la información	Revisar resultados de evaluación	Identificación de formas de GdA
Instalar el GE	Acompañar a los estudiantes a su jornada.	Análisis de mecanogramas	Diagramación de la propuesta
Observar la sesión de academia del trayecto de práctica profesional	Observar el trabajo docente	Leer los textos narrativos	

Fuente: Elaboración propia

El registro documental generado mediante la transcripción de los diálogos se realizó utilizando un mecanograma, que capturaba las expresiones verbales (convertidas en lenguaje escrito), especialmente las lexías textuales o frases recurrentes mencionadas por los participantes. El mecanograma contenía las frases representativas que servían como base para registrar los datos empíricos y fundamentar las argumentaciones.

Un aspecto técnico crucial fue asegurarse de utilizar los signos de puntuación de manera precisa para capturar el sentido y la referencia de las expresiones. En el mecanograma, se transcribieron las lexías textuales para documentar las citas empíricas que ilustraban la reflexión sobre los modos de GdA, a partir de las expresiones típicas de los estudiantes. Para analizar la información transcrita en formato Word se utilizó el *software* QDA Miner. De acuerdo con la descripción en la página web donde se encuentran los datos técnicos, QDA Miner es una “herramienta de análisis de datos cualitativos, puede utilizarse para comparar las transcripciones de las entrevistas o grupos focales”³.

Resultados

Al analizar los principales problemas enfrentados por el estudiante normalista durante la práctica profesional, se identificaron cincuenta y cinco típicos que surgen en la escuela primaria a lo largo de los diversos semestres de la carrera, particularmente en los últimos cuatro. Luego, al categorizarlos, se deduce que no se limitan únicamente a cuestiones de procedimiento técnico o instrumental, ya que, de ser así, bastaría con sugerir la aplicación de remedios prácticos. Por el contrario, estos problemas son más complejos y abarcan aspectos académicos e intelectuales.

Ahora bien, ¿por qué se consideran típicos estos problemas? ¿Cuáles son los más recurrentes? Al encararlos, el estudiante pone en práctica su competencia profesional en el momento y lugar en que surgen, lo que refleja su estilo cognitivo único. Estas situaciones forman parte del perfil profesional y de los dominios que debe dominar el futuro docente en servicio.

A continuación, se presenta el listado de los 55 problemas identificados, clasificados según el semestre en el que ocurrieron con mayor énfasis.

1. Descripción de las características del contexto socioeducativo de la escuela de práctica.
2. Elaboración de las cédulas de observación para recuperar información de acuerdo con los propósitos del curso del trayecto de práctica profesional.
3. Interpretar, críticamente, las devoluciones al desempeño en la intervención emitidos por los titulares del grupo de práctica.
4. Procesar el redireccionamiento didáctico, durante la estancia en el grupo, emitido ya sea por el tutor de la escuela normal o por el titular del curso del trayecto de práctica.

³ Para obtener más información se puede consultar la página web provalisresearch.com/es/products/software-de-analisis-cualitativo/.

5. Diseñar el material didáctico, individual y colectivo, y usarlo en forma acorde al contenido y a las características generales de los alumnos.
6. Identificar los nombres de los estudiantes del grupo, memorizarlos, atender los casos especiales que requieren trato inclusivo e intercultural.
7. Elaborar diagnósticos, ya sea previos a la planeación de la práctica o para fundamentar la intervención socioeducativa, o para determinar la modalidad de titulación.
8. Manejo de los propósitos de la educación básica, específicamente del plan de estudios.
9. Manejo de los enfoques didácticos del grado de práctica y las progresiones de aprendizaje con los otros grados. Es decir, a lo largo de la carrera la asignación de los estudiantes normalistas a los diversos grados —ahora fases— no tiene un criterio progresivo o regresivo, sino circunstancial.
10. Elaboración de material didáctico objetivo, individual o colectivo.
11. Diseño de recursos educativos en formato digital en apoyo de la práctica escolar.
12. Manejo práctico de las modalidades de organización de contenidos para fundamentar la planeación didáctica, por correlación o globalización.
13. Dominio de los contenidos de aprendizaje de la educación básica.
14. Elaboración de secuencias y situaciones didácticas para integrarlas a la planeación.
15. Armonizar el formato de planeación de la escuela de práctica con el de la escuela normal.
16. Diseño de proyectos activos (por STEAM, aprendizaje servicio, proyectos o método de problemas).
17. Manejo y uso eficiente del tiempo escolar (horas lectivas).
18. Asesoría para diseñar la planeación didáctica (por parte del titular del grupo de práctica y del tutor de la escuela normal).
19. Diseñar secuencias didácticas bajo el enfoque de la interculturalidad.
20. El diseño de instrumentos de evaluación formativa.
21. Evaluar formativamente las clases y sus productos.
22. Aprender a preguntar a los estudiantes para evitar respuestas cerradas, al estilo de sí o no.
23. Responder asertivamente a las solicitudes de los niños sin relajar la dinámica del trabajo grupal.
24. Establecer comunicación con otras figuras educativas, durante la práctica, como promotores, directivos y profesores de otros grados.
25. Adoptar una conducta apropiada de acuerdo con el modelo histórico de profesor.

26. Logro de los rasgos del perfil de egreso de educación básica.
27. Uso de los materiales de apoyo dirigidos al maestro de educación primaria.
28. Dominio de la técnica de escritura en la pizarra para no dar la espalda a los alumnos y aprovechar el espacio disponible, proyectando trazos visibles y adecuados.
29. Explicación al alumno sobre el llenado de las escalas de seguimiento diario.
30. Manejo de la didáctica específica para cada asignatura de la escuela primaria.
31. Técnica para el pase de lista diario o para cerciorarse sobre la asistencia de los alumnos durante la jornada escolar.
32. Tratamiento de las formas de respeto, convivencia y paz en el interior del salón.
33. Trato oportuno y profesional de niños cuya observancia a la autoridad es nula.
34. Uso de técnicas de socialización grupal, dinámicas de activación.
35. Aplicación de dinámicas para el trabajo en equipo.
36. Diseño de tareas extraescolares o de repaso.
37. Puntualidad al llegar a la escuela de práctica (30 minutos antes).
38. Empatía con el titular de grupo de la escuela de práctica.
39. Empoderamiento pedagógico en el salón de clase.
40. Despliegue en la planeación didáctica de los contenidos teóricos estudiados en los cursos de la escuela normal.
41. Elaboración de organizadores gráficos y de contenido para sintetizar los temas tratados.
42. Conocimiento de la gestión escolar y las formas de organización de los maestros de la escuela primaria.
43. Ensayar la escolta/ planificar y conducir una ceremonia cívica.
44. Preparar los festivales artísticos y culturales de la institución.
45. Redactar la bitácora de actividades o el diario de clase, según corresponda.
46. Recuperar y sistematizar evidencias de trabajo de los alumnos.
47. Reflexionar sobre la intervención de la práctica realizada. Hacer *feedback*.
48. Control del grupo en el patio escolar durante las ceremonias cívicas.
49. Participación en actividades de apoyo y promotoría durante la jornada de práctica.
50. Calcular el tiempo destinado para cada actividad didáctica dentro de planeación y durante su realización en el salón de clase.

51. Identificación de niños zurdos.
52. Deficiencias ortográficas y manejo de las tablas de multiplica.
53. Revisión de fondo de la planeación por el tutor de la escuela normal, no sólo de forma.
54. Escasas devoluciones del observador asignado durante la práctica.
55. Aplicar al trabajo didáctico de la escuela primaria los principios constructivistas revisados en clase de licenciatura.

Todas estas problemáticas fueron clasificadas según la recurrencia presentada en los diversos semestres (tabla 2).

Tabla 2. Recurrencia por semestre (problemáticas típicas)

SEMESTRES			
PRIMERO	1, 25, 37, 38, 47, 52, 55	SEGUNDO	2, 8, 24, 26, 27, 38, 39, 40, 47, 48, 51, 52, 53, 55
TERCERO	7, 8, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 35, 36, 39, 40, 44, 45, 47, 48, 51, 55	CUARTO	3, 4, 5, 7, 8, 13, 14, 18, 20, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 39, 45, 45, 51, 52, 53, 54, 55
QUINTO	6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 18, 20, 30, 33, 40, 41, 44, 45, 46, 55	SEXTO	7, 8, 9, 11, 12, 13, 19, 22, 23, 32, 35, 41, 43, 46, 50, 55
SÉPTIMO	7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 33, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 49, 50, 52, 55	OCTAVO	8, 16, 17, 19, 33, 34, 37, 42, 50, 55

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la información destacó tres problemáticas transversales: la número 7, que se refiere a la elaboración de diagnósticos previos para la planificación de la práctica, intervenciones socioeducativas o modalidades de titulación; la número 27, relacionada con el conocimiento y uso de programas y materiales de apoyo dirigidos al maestro de educación primaria; y la número 55, que trata sobre la aplicación de los principios constructivistas revisados en el aula de licenciatura al trabajo didáctico en la escuela primaria.

Ahora bien, la discusión se centra en varios aspectos. En primer lugar, se cuestiona si estas tres problemáticas son realmente las más típicas y por qué ocurren con mayor énfasis en ciertos semestres específicos. Además, se plantea la relevancia de señalarlas de esta manera, así como la posibilidad de que existan otras dificultades significativas que no fueron reveladas en el análisis, pero que también deberían ser tomadas en cuenta.

Discusión

Los semestres primero, cuarto y séptimo fueron los más mencionados debido a diversas razones; sin embargo, en general, el primero fue destacado porque marca la etapa de definición profesional y la inclinación vocacional hacia la carrera. Durante este semestre, el estudiante se ve expuesto a una serie de conceptos propios de la profesión, como planificación, aprendizaje, práctica, desarrollo, evaluación formativa, programas, entre otros. Asimilarlos implica enfocarse en la elaboración de un primer diagnóstico, en el uso de escalas de observación y en el aprendizaje sobre constructivismo.

Luego, en el cuarto semestre se introduce la lógica de la intervención y el diseño de situaciones didácticas, junto con el manejo de los materiales programáticos de la educación básica. Finalmente, en el séptimo semestre el estudiante comienza su estancia en condiciones reales, ya que debe participar en 12 semanas consecutivas de práctica en el contexto de la gestión escolar cotidiana, es decir, bajo el modelo de aprendizaje en el servicio.

Ante este escenario, surgen las siguientes interrogantes: ¿son estos los problemas más típicos? ¿Ocurren con mayor frecuencia en estos tres semestres? Por ahora, con la identificación de los 55 problemas mencionados, se inicia la implementación de estrategias de gestión.

La gestión del aprendizaje (GdA), en un sentido amplio, se entiende como los “procesos que permiten la generación de decisiones y formas de explorar y comprender una gama de posibilidades para aprender” (Acosta *et al.*, 2011, p. 17). Desde nuestra perspectiva, estos procesos se dividen en cuatro categorías: a) evaluación del desempeño, b) autoinstrucción en las técnicas de estudio, c) autorregulación, y d) desarrollo de la tarea. Estas categorías actúan como componentes interrelacionados, cada una supone y se complementa con las demás, interactuando en la coordinación del contenido.

Es conveniente considerarlas como expresiones realizativas, siguiendo la voz activa propuesta por Austin (1971), es decir, “al pronunciarlas, en ciertas circunstancias, llevamos a cabo una acción, que no debe confundirse con la acción de pronunciarlas” (p. 31).

Por su parte, la evaluación del desempeño tiene que ver con “las actividades que el alumno realiza para aprender, asumiendo que el aprendizaje, independientemente del tipo de estudiante, desde un abordaje psicológico, requiere de los mismos elementos y requisitos funcionales” (Varela, 2011, p. 56). En el caso de los estudiantes, la describieron como “la manera de valorar el esfuerzo logrado en los cursos del semestre, no por la calificación sino por lo que sus contenidos aportan para la carrera” (M12/01/22/EN-AE-E1).

Asimismo, el desempeño evaluado es el resultado logrado en la tarea. Es decir, evaluar implica valorar o tasar la ejecución de las acciones. El desempeño describe los niveles de eficacia y eficiencia, en función de la actuación y el logro, oscilando desde los óptimos hasta los insuficientes. Sin embargo, al describirlos, el estudiante los pondera mediante un conjunto de indicadores o atributos, cuya pretensión de objetividad y determinación ética están a cargo del propio ejecutante o de un tercero. Los críticos del concepto evidencian el carácter estandarizante de la evaluación del desempeño, y reflejan la heterogeneidad de las capacidades de los estudiantes y sus condiciones culturales. En este caso, ese debate resulta bizantino.

La autoinstrucción en la técnica de estudio constituye la segunda estrategia de concreción de la gestión del aprendizaje (GdA), relacionada con la investigación para desarrollar las tareas. Esta ocurre cuando el aprendiz toma conciencia del nivel de desempeño esperado, comparado con los resultados de la evaluación. De este modo, el resultado se internaliza, lo que ocasiona una necesidad y voluntad para apropiarse de herramientas cognitivas necesarias para construir de forma autónoma los contenidos tratados o no en los cursos regulares. Esta categoría ha sido ampliamente desarrollada en las universidades americanas.

Según Reigeluth (2012), la autoinstrucción es una premisa que sugiere una ecuación, esto es, “la calidad y cantidad de aprendizaje son directamente proporcionales a la cantidad de esfuerzo que el estudiante dedica al aprendizaje” (p.50). Lo que contribuye a formular un método de trabajo eficaz para abordar contenidos acordes a las tareas escolares de cada sujeto. Al respecto, un estudiante comentó: “Cuando tengo dudas para planear una situación didáctica voy con mi tutor, él me recomienda lecturas, ya por mi cuenta las interpreto y retomo lo necesario para redactar la planeación” (M12/01/22/EN-AE-E3).

Por otra parte, la autorregulación constituye la tercera estrategia de concreción de la GdA, también conocida como *aprendizaje autorregulado*. Esta expresión no es tautológica, ya que el estudiante dirige sus pensamientos, sentimientos y acciones para potenciar su formación y metas, lo cual implica enfocar sus propias contingencias, motivaciones y mecanismos de alerta hacia el logro de su aprendizaje teórico y práctico. En el marco de la teoría cognitiva social, procesa la información sobre la estructura de su conducta y los acontecimientos ambientales, los cuales se transforman en representaciones simbólicas de acción. Por lo tanto, el aprendizaje se genera de manera activa, a través de la acción real. Este proceso se asemeja a lo expresado en la siguiente cita:

El término auto regulación se ha utilizado en las últimas décadas en ámbitos muy diversos, para dar cuenta de las formas en que las personas controlan sus propios pensamientos, emociones, impulsos y acciones para conseguir lo que buscan. De modo general, y en pocos caracteres, podemos definir auto regulación como los procesos por los cuales las personas gobiernan sistémicamente sus pensamientos, sentimientos, atención y acción para lograr sus objetivos (Baumeister y Vohs, citado por Trías, 2020, p. 27).

En este contexto, al vincular la tercera categoría con la cuarta, la tarea se entiende como una encomienda o procedimiento ejecutado por el estudiante de manera cotidiana, como parte de sus actividades de formación durante el tiempo escolar, la cual otorga sentido a la actividad y propósito a sus aprendizajes.

La tarea constituye un trabajo concreto, una realización en el sentido amplio del término que se ejecuta en un tiempo establecido y produce un tipo específico de aprendizaje o producto. Además, la tarea establece funciones organizativas y gnoseológicas, y anticipa resultados evidentes. Así, inicia la totalidad del proceso de GdA al ser el estudiante el agente organizador de los tiempos, ritmos y profundidad, lo cual exige distribuir sus actividades según las orientaciones proporcionadas por su profesor o descritas en el texto o material en cuestión.

Conclusiones

Para iniciar la discusión se presenta la siguiente conclusión: los problemas prácticos y técnicos captan la atención del estudiante hacia un tipo de gestión centrada en el desarrollo de tareas y la autoevaluación del desempeño. Esto se debe a que requieren una evaluación rápida de la efectividad y soluciones inmediatas para abordar las circunstancias emergentes en el aula, en el momento.

En cambio, los problemas de índole teórica y académica conducen a la autorregulación del aprendizaje y a la autoinstrucción en las técnicas de estudio, ya que implican el cumplimiento de tareas a corto plazo, como la investigación, la revisión, el estudio y la asimilación de la información.

Pero ¿dónde radican estas tendencias y a qué se deben? La realización de tareas para la enseñanza, como las que se enfrentan en el contexto del aula, requiere del estudiante no solo una mente repleta de información, sino una mente bien organizada. En tal sentido, se observa una tendencia marcada hacia la búsqueda de información en las redes sociales, especialmente en el contenido generado por *youtubers*.

Un ejemplo de ello es la gestión estudiantil frente a problemáticas como aprender a formular preguntas abiertas para evitar respuestas cerradas (problema 21) o responder de manera asertiva a las solicitudes de los niños sin comprometer la dinámica de trabajo grupal (problema 22). Esta tendencia sugiere que los problemas más técnicos tienden a ser consultados en línea.

Sin embargo, para ordenar la mente, según Morín (2008), se requiere “una aptitud general para plantear y abordar los problemas. De principios organizadores que permitan relacionar los saberes y darles sentido” (p. 18). Esto lleva al estudiante a adoptar un enfoque de resolución emergente basado en prácticas cuyos resultados sean evidentes y efectivos.

En este estudio en concreto, el estudiante normalista se enfrenta a 55 problemas típicos, representativos del oficio de maestro, los cuales son atendidos en diversos contextos comunitarios y escolares, bajo la supervisión del personal docente de una escuela normal pública, y la asesoría del personal docente de la escuela primaria (los titulares de grupo), todo ello desarrollado en el entorno de una escuela primaria, también pública.

Ahora bien, en el análisis de la distribución de las problemáticas, destacaron tres que atraviesan todos los semestres. La número 7: “Elaborar diagnósticos previos para la planificación de la práctica, la intervención socioeducativa o la modalidad de titulación”. La número 27: “Conocimiento y uso de programas y materiales de apoyo dirigidos al maestro de educación primaria”, y la número 55: “Aplicar los principios constructivistas revisados en el aula de licenciatura al trabajo didáctico de la escuela primaria”. Aquí es donde comienza la discusión: ¿cómo se resuelven?, ¿qué sentido tiene destacarlos de esta manera?

La saturación de datos destacó las problemáticas 7, 27 y 55 como típicas, y al serlo, merecen ser discutidas, en particular, para elucidar algunas de sus aristas. Un problema típico es característico, peculiar, básico y distintivo. Aunque otras instituciones formadoras ofrecen estudios profesionales similares, incluso con la misma denominación (Licenciatura en Educación Primaria), solo en la escuela normal se tiene instituido un trayecto específico para ello, en este caso, el de Práctica Profesional; es decir, un espacio destinado a la reflexión, el análisis, la intervención y la innovación de la docencia en

condiciones reales. Las orientaciones establecidas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) (2018) para su desarrollo la refieren del siguiente modo:

Se entiende a la práctica como el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para intervenir y transformar su realidad. En tanto acción, la práctica se concreta en contextos específicos los cuales brindan la posibilidad de lograr nuevos aprendizajes, de ahí que se reconozca el sentido formativo que ésta tiene en el proceso de formación (p. 7).

De la cita anterior, es importante resaltar la actitud constructiva del estudiante, ya que, como se expresa, pone en juego y reconoce el sentido formativo de las acciones, estrategias e intenciones curriculares. Pero ¿qué significa exactamente “poner en juego”? Para evitar malentendidos, bastará con enfocarse en la combinación dialógica y recursiva de los procesos de autoevaluación, autoinstrucción, autorregulación y desarrollo de la tarea. En pocas palabras, poner en juego equivale a generar el aprendizaje.

En efecto, el diagnóstico escolar elaborado por el estudiante implica desplegar una metodología para diseñar los instrumentos de recolección de datos en función de conceptos asociados con un propósito central, lo cual incluye pilotarlos, crear las condiciones para su aplicación, tratar la información de manera objetiva, interpretarla y, en pocas palabras, deducir el estado general del grupo de práctica. Ahora, los diagnósticos se realizan al inicio del curso y en el intermedio. Una estudiante expresó: “Nos piden elaborar un diagnóstico y pues lo que hice fue ver un video en You Tube para completar los pasos. Ya habíamos leído a los autores Arteaga y Bassedas pero me quedaban dudas sobre como procesar la información” (M12/01/22/EN-AE-E7).

En esta expresión empírica, se intuye la operación de dos formas de concreción de la GdA: la autoevaluación, es decir, la concientización de los elementos faltantes, y la autoinstrucción (al repasar las ideas de autores revisados en los cursos y consultar información en la red). Son modos particulares de enfrentar las tareas, impregnando la firma cognitiva. Según Barell (2007), la búsqueda o información dirigida por alumnos es exactamente lo que su nombre indica.

[Es decir], los alumnos trabajan más por su propia cuenta que bajo la dirección de un docente. Los docentes podrán llamar a esto estudio independiente porque cada uno de los alumnos está definiendo sus propios temas y planteando su propio plan de investigación, aparte de la clase” (p. 190).

El conocimiento y el manejo de los planes de estudio de educación primaria, así como su articulación con los de educación básica, son aspectos vitales en la formación normalista. Estos planes contienen múltiples elementos, como el contenido, los referentes teóricos, las metodologías, las finalidades del currículo y los procedimientos pedagógicos. Profundizar en su comprensión requiere tiempo, por lo que los diversos cursos de la malla curricular de la LEP incluyen prácticas y tareas relacionadas con su manejo en condiciones reales.

Esta breve historia compartida forma parte del problema típico: “No debemos dar clases conductistas, ni condicionar a los niños con dulces o estímulos para que aprendan, sino emplear

actividades constructivistas para ayudarlos a crear su propio conocimiento” (M12/01/22/EN-AE-E15). Pero, ¿qué significa no ser conductista y qué implica emplear actividades constructivistas? Sería necesario indagar si conocen suficientemente la historia y los principios de las teorías del desarrollo, tanto las clásicas como las actuales. Tentativamente, la respuesta se encuentra en el plan de estudios de educación normal, donde teóricamente deberían estar familiarizados con ellas.

La propuesta concluye con la presentación de diez momentos de organización para implementar la GdA, esquematizados en un ciclo. Este comienza cuando el estudiante identifica una necesidad profesional, se enfrenta a un problema o a una carencia de información, situaciones que generan un desequilibrio en su proceso de aprendizaje.

Con base en todo lo anterior, a continuación, se sugiere al estudiante organizar las tareas para desarrollar por orden de prioridad. Luego, buscar información, explorando los contenidos conocidos o más cercanos. Posteriormente, se llevan a cabo varios pasos adicionales, como la búsqueda de información, su procesamiento, la elaboración de notas personales y el intercambio de puntos de vista con los colegas. Finalmente, se implementa la gestión de la situación y se esperan los resultados.

Sin embargo, este esquema requiere un mayor desglose y análisis, por lo que será el tema de futuras elucidaciones y desarrollos.

Tabla 3. Esquema de organización de la GdA para el estudiante normalista

Momentos de organización de la GdA

<p><i>1. Desequilibrio</i> Ya sea un incidente, un problema de la docencia, una consigna, un caso, el planeamiento de un servicio</p>	<p><i>2. Mediación</i> Organización de las tareas</p>
<p><i>3. Procesamiento de información</i> Distribución de acciones colectivas, en función de lo conocido</p>	<p><i>4. Aprendizaje social</i> Investigación y preparación de la solución</p>
<p><i>5. Reestructuración</i> Acomodación de ideas y representación de esquemas</p>	<p><i>6. Organizadores previos</i> Diálogo colectivo de los hallazgos</p>
<p><i>7. Ayudas y anclajes</i> Elaboración de notas</p>	<p><i>8. Esquemas</i> Presentación pública de resultados</p>
<p><i>9. Acomodación</i> Elaboración de productos</p>	<p><i>10. Toma de consciencia</i> Evaluación permanente</p>

Fuente: Elaboración propia

Futuras líneas de investigación

En futuros estudios se puede intentar responder la siguiente interrogante: ¿es compatible la gestión del aprendizaje (GdA) con el marco teórico de la nueva escuela mexicana (NEM)? Desde una perspectiva epistemológica, la NEM enfatiza la comunidad como pilar del aprendizaje, lo que sugiere la posibilidad de profundizar en una gestión comunitaria del aprendizaje en el futuro.

Agradecimientos

Agradezco a la Subdirección de Formación Continua de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México por el otorgamiento de la prestación del periodo sabático 2022.

Referencias

- Acosta, E., Alarcón, E., García, A., Hernández, R. y Pérez, M. (2011). *Maestría en Gestión del Aprendizaje: una estrategia de formación alternativa para académicos*. 1.º Congreso Estatal de Posgrado e Investigación de la UV. Xalapa.
- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Barell, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Manantial.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) (2008). *Las prácticas profesionales*. https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/practicas_profesionales
- Dotor, S. (2023). *Diario de campo. Manuscrito referenciado para las citas empíricas*. M12/01/22/EN-AE-E1.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Latorre, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Liechti, N. (2022). *La gestión del talento docente en España: Una herramienta de medición* (tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears, España.
- Morín, E. (2008). *La mente bien ordenada*. Siglo XXI, México.
- Reigeluth, C. (2012). *Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación* (Trad. de N. Lizenberg). Universidad de Indiana.
- Soubal, S. (2008) La gestión del aprendizaje: preguntas y respuestas en relación con el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 7(21).
- Trías, D. y Huertas, J. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. UAM Ediciones, México.
- Varela, J. (2011). Concepto y criterios para la evaluación del desempeño académico. En J. Irigoyen, K. Acuña, y M. Jiménez (coords.), *Evaluación de desempeños académicos* (pp. 55-12). Universidad de Sonora.
- Zapata, M. (2014). Gestión del aprendizaje en educación superior y web social. *Revista de Educación a Distancia*, (57), 21-37.

Construcción de la práctica docente de un grupo de docentes de la Escuela Normal No. 1 de Toluca en tiempos de pandemia

Construction of the teaching practice of a group of teachers from the Normal School No. 1 of Toluca in times of pandemic

Ma. Leticia Ramírez Jasso

Escuela Normal No. 1 de Toluca

jassole_ty@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0009-0006-1823-2987>

Resumen

El propósito del presente estudio fue analizar a través de la narrativa la experiencia pedagógica de las docentes del trayecto de Práctica Profesional de tercer semestre a partir del sentido de construcción de la práctica en tiempos de pandemia. Para ello, se diseñó una investigación de corte cualitativo, con enfoque en la narrativa. La información se recuperó mediante entrevistas semiestructuradas con la participación de tres docentes de la Escuela Normal n.º 1 de Toluca. A partir de los resultados, se destaca que la práctica docente en tiempos de pandemia favoreció el desarrollo de nuevos rasgos de perfil docente, es decir, funciones relacionadas con la observación, apoyo e impartición de clases virtuales de los estudiantes normalistas. Por tanto, se concluye que las prácticas profesionales en tiempos de pandemia constituyeron una importante ruta para conformar la formación de los estudiantes normalistas, por lo que es necesario asumir la práctica docente como un proceso dinámico que se construye desde la experiencia.

Palabras clave: práctica docente, pandemia, incertidumbre, experiencia.

Abstract

The purpose of the present study was to analyze through narrative the pedagogical experience of the teachers of the third semester Professional Practice path from the sense of construction of the practice in times of pandemic. To this end, a qualitative research was designed, with a focus on narrative. The information was recovered through semi-structured interviews with the participation of three teachers from the Normal School No. 1 of Toluca. From the results, it is highlighted that teaching practice in times of pandemic favored the development of new teaching profile traits, that is, functions related to the observation, support and delivery of virtual classes of normal school students. Therefore, it is concluded that professional practices in times of pandemic constituted an important route to shape the training of normal students, so it is necessary to assume teaching practice as a dynamic process that is built from experience.

Keywords: teaching practice, pandemic, uncertainty, experience.

Introducción

En la presente investigación se ofrece una reflexión sobre la práctica docente durante la pandemia, ya que la emergencia sanitaria que surgió debido a ella estableció nuevos paradigmas pedagógicos tanto para los docentes en su trayectoria profesional como para los alumnos en su proceso formativo. En tal sentido, este estudio se llevó a cabo de manera oportuna y completa, cumpliendo con las prácticas de observación e intervención de manera virtual en las escuelas de educación básica durante la pandemia.

Para lograr este propósito se utilizó la narrativa como herramienta de investigación, ya que esta permitió recuperar el pensamiento y la opinión de los participantes sobre su práctica docente. A través de las historias que compartieron, se exploraron diferentes interpretaciones de los mismos eventos, así como los contextos en los que ocurrieron. Esto facilitó un proceso de retroalimentación en el que se pudo analizar los sucesos experimentados durante el ciclo escolar 2020-2021 en la práctica de las formadoras de docentes del trayecto de práctica profesional, así como en el logro del perfil de egreso de los estudiantes. El trayecto de práctica profesional, delineado en el currículo de la licenciatura en Educación Primaria del plan de estudios 2018, establece las prácticas como espacios de formación y reflexión para la intervención docente en las escuelas de educación básica.

Sin embargo, debido a la pandemia, la formación de los futuros profesionales se vio inmersa en una nueva dinámica para cumplir con los programas de estudio, lo que implicó adaptar la planificación en condiciones de gran incertidumbre y enfrentar una crisis en el manejo y dominio de plataformas. Esta interrupción inesperada requirió atención urgente.

Al respecto, Dewey (2007) señala que un “problema puede ser todo aquello que asombre y desafía el espíritu hasta el punto de volver incierta la creencia, no cabe duda que toda experiencia de cambio repentino lleva implícita una interrogante” (p. 28). En efecto, ante estas circunstancias fue necesario replantear otros paradigmas y atender diversas exigencias para encarar nuevos escenarios con el fin de brindar a las nuevas generaciones de futuros docentes las competencias necesarias no solo en teoría, sino también en situaciones de emergencia. Esta realidad, por ende, abrió la perspectiva de prepararse para atender la práctica en circunstancias similares en el futuro, utilizando herramientas tecnológicas tanto en la enseñanza como en la práctica.

Sobre este asunto, Fierro (2000) destaca que “entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional donde intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 20), lo que implica que los docentes son agentes fundamentales para rescatar los aprendizajes en diversas circunstancias.

El sentido de la práctica desde la comunicación efectiva

La comunicación con los alumnos se convirtió en uno de los principales desafíos que los docentes enfrentaron durante el confinamiento, lo cual contrasta con lo que Fierro (2000) menciona en torno a que “cada docente tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los estudiantes” (p. 20). En efecto, el cambio de la forma presencial a la

comunicación en línea transformó nuestro estilo de vida y lo llevó a depender más que nunca de dispositivos móviles o computadoras para continuar con nuestra labor docente.

La práctica de intervención didáctica experimentó una reestructuración significativa al cambiar de un paradigma de clases presenciales a virtuales. Aunque las sesiones en línea permitieron conocer los estados de ánimo de los estudiantes a través de sus expresiones, también limitaron la comunicación cara a cara, lo que hizo que las clases se volvieran impersonales y surgieran desafíos constantes.

Esta situación obligó a plantear una reflexión teórica, así como el intento de hacer explícitos los saberes prácticos construidos durante las experiencias de los alumnos con el fin de someterlos a reflexiones, discusiones y reformulaciones. En el caso concreto del presente trabajo, fue necesario adentrarse en lo establecido en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria 2018 respecto a las prácticas profesionales, las cuales —según la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018)— se definen 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” (p. 9.).

Sin embargo, esos objetivos se vieron afectados por diversas condiciones económicas y de conectividad que prevalecían en ese momento histórico, de ahí que resultara crucial evaluar las prácticas de los docentes durante la pandemia a partir de las siguientes interrogantes: ¿cómo se reconfiguraron?, ¿cuáles fueron las percepciones de los alumnos frente a los escenarios surgidos en un entorno virtual cada vez más complejo y dinámico en términos de organización y aplicación?

Reflexionar sobre cómo planificar el desarrollo de la práctica docente, considerando tanto la presencia física de los estudiantes como la virtualidad, nos llevó a la estructuración de las ideas de Dewey (2007), quien señala lo siguiente:

El pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto que busca, de caza, de investigación, para encontrar algo material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad (p. 28).

Una de las reflexiones compartidas por las docentes resalta la imperativa necesidad de renovación que enfrentamos como educadores, pues las estrategias no presenciales basadas en sistemas de comunicación en línea para el aprendizaje nos han llevado a buscar actividades que utilicen los recursos disponibles en plataformas para acceder a una variedad de contenidos para la investigación, el análisis y el debate. En pocas palabras, la pandemia ha servido como catalizador para este tipo de educación y ha dejado claro que estas prácticas han llegado para quedarse de manera permanente.

El trabajo colaborativo como estrategia docente en pandemia

Las nuevas formas de enseñanza sustentadas en la tecnología se convirtieron en estrategias indispensables para mantener el contacto con nuestros alumnos. Fue la primera vez que el colectivo docente de la licenciatura en Educación Primaria se vio en la necesidad imperativa de enseñar exclusivamente en línea, de modo que el aula virtual se convirtió en un salón de clases móvil. Algunos

docentes contaban con más recursos y habilidades tecnológicas, mientras que otros aprendían incluso de sus propios estudiantes y de tutoriales en YouTube.

Plataformas como Classroom, Zoom, Edmodo, Moodle y recursos digitales de audio/video como Google Meet e incluso WhatsApp fueron los métodos digitales de apoyo más utilizados en esta primera etapa. La virtualización reemplazó completamente el aula física; los docentes, basándose en los temas por tratar, gestionaron los procesos de aprendizaje empleando, por ejemplo, diapositivas para hacer el conocimiento más accesible y atractivo dentro del aula virtual.

El simple hecho de depender de una computadora nos mantuvo alerta, observando el panorama y participando en el proceso de adaptación a esta nueva normalidad. Sin embargo, la brecha tecnológica fue significativa, por lo que hubo la necesidad de redirigir nuestro enfoque, dejando de lado el miedo, para transformarla en ambientes de aprendizaje efectivos.

Educar en tiempos de crisis, especialmente careciendo de competencias tecnológicas, planteó dos alternativas: desistir o persistir. La tarea de diseñar actividades para trabajar de manera virtual fue un verdadero desafío para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en este trabajo se ofrecen los aspectos que más preocuparon a los futuros docentes en tiempos de pandemia.

Metodología

Narrativa en investigación

En este estudio se optó por la investigación narrativa para recopilar, a través de las voces de los involucrados, la experiencia de su práctica docente en el contexto histórico de la pandemia. Este enfoque metodológico permite recuperar las vivencias como una forma específica de investigación, dotada de su propia credibilidad y legitimidad para la construcción del conocimiento. Además, es concebida como una perspectiva que amplía las formas de investigación cualitativa, ya que, al responder a la realidad vivida por las docentes, requiere de una metodología y análisis procesual específicos.

Justificación metodológica

La narrativa se ubica dentro del ámbito de la investigación cualitativa debido a sus características introspectivas. En este documento, la narrativa se propone como una herramienta que permite desarrollar una interacción dialógica y dialéctica con las docentes (sujetos históricos) del trayecto de práctica del tercer semestre, durante el ciclo escolar 2021-2022. Por esta razón, se fundamenta en el método biográfico, ya que se sustenta en el uso de las historias de vida (Pujadas Muñoz, 1997).

Al respecto, es importante tener en cuenta que como sujetos sociales siempre nos comunicamos, especialmente en el ámbito de la formación docente. Por ello, las narrativas permiten conocer la realidad vivida, los procesos de mediación y la proyección de la práctica virtual. Estas narrativas exploran la experiencia docente en un momento histórico específico, a través de la expresión de las acciones y reacciones de los estudiantes, así como de todos los aspectos implicados en el contexto.

Delimitación del universo de análisis

La selección de los informantes se realizó de manera circunstancial debido a la responsabilidad de hacer seguimiento a los planes y programas de estudio durante el momento histórico de la pandemia. En concreto, se eligieron docentes del trayecto de práctica profesional que impartieron el curso de iniciación al trabajo docente en el tercer semestre de la licenciatura en Educación Primaria.

Los criterios de selección se centraron en identificar a aquellos dispuestos a participar en la entrevista, a partir de la práctica realizada de manera virtual. Los informantes seleccionados fueron una Dra. en Ciencias de la Educación con 13 años de servicio, una Mtra. en Educación Superior con 30 años de servicio y una Mtra. en Educación de Género con 28 años de servicio.

El recurso metodológico utilizado fue la entrevista semiestructurada, diseñada para recopilar los testimonios de vida de las docentes. Por medio de esta se procuró explorar cómo construyeron una nueva práctica en el contexto del cambio emergente de paradigma durante la situación vivida en la Escuela Normal n.º 1 de Toluca, específicamente en relación con la práctica virtual. Para llevar a cabo este proceso, se estructuraron los siguientes indicadores:

- Resaltar la formación de una nueva franja de su vida profesional y personal en un momento histórico y de valores compartidos con la comunidad escolar a la que forma parte, a través del trabajo en equipo para fortalecer, formar criterios, relaciones y formas de comunicación con los estudiantes y las escuelas de práctica en la que se insertaron para dar seguimiento a la organización y nueva planeación del curso.
- Obtener de manera verbal la explicación de su trayectoria vivida como parte de equipo de trabajo que construyó una nueva visión de experiencia de vida.
- El trabajo desarrollado para dar respuesta a las preguntas a través de la entrevista se llevó a cabo de manera individual en su área de trabajo de cada una de las docentes. La puesta en marcha de las entrevistas fue al regresó de la práctica de manera híbrida, lo cual permitió conocer y dar a conocer el impacto de las transformaciones de la práctica en un orden de importancia.
- La construcción de cada una de sus prácticas construyó una muestra representativa respecto a nuestro universo de análisis de la práctica docente en tiempos de pandemia.

Ahora bien, entendemos la historia de vida como un relato autobiográfico que constituye un registro de fenómenos sociales, los cuales deben ser categorizados, es decir, reducidos a categorías analíticas que permitan describir de manera ordenada cómo los fenómenos analizados contrastan con la hipótesis inicial de la investigación. Para dirigir el trabajo metodológico partimos del siguiente diagrama: las narraciones expresadas por las docentes, pertenecientes al mismo Trayecto Formativo de Práctica Profesional, pero con diferentes años de servicio, nos muestran qué hace y qué sabe un docente desde la responsabilidad pedagógica que lo identifica como un docente competente.

El proceso de recuperación, sistematización y conceptualización de los saberes adquiridos y recreados en la práctica docente, a través de reflexiones y entrevistas, permitió convertirlos en dispositivos y categorías de formación. Las narraciones sobre las estrategias emergentes, que flexibilizaron la planeación, la forma de trabajo y la comunicación, así como el rompimiento de esquemas establecidos, fueron útiles para identificar la construcción de conocimientos tanto para las docentes como para los estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en Educación Primaria. Al mostrar lo que saben hacer desde su deber ser, se logró profundizar y avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza, lo que revitalizó su lenguaje y vigor.

Cabe destacar que al relatar historias de enseñanza y pedagógicas estamos haciendo más que simplemente registrar el surgimiento o la continuidad de ciertas prácticas, pues en realidad estamos reconstruyendo y modificando formas de pensar y actuar. De hecho, sentimos la motivación para introducir cambios en los lenguajes que caracterizan nuestras propias prácticas y para mantener una actitud crítica y reflexiva sobre la competencia profesional de los futuros docentes.

Las narrativas presentadas están intrínsecamente ligadas al contexto histórico y situacional de la pandemia, las cuales nos permiten captar el compromiso docente tal y como se expresan en las siguientes categorías:

Tabla 1. Situaciones encontradas en los estudiantes en y durante el trabajo virtual

Situación 1	Situación 2	Situación 3
<p>Docente 1. De partida se eliminaron las guías porque no había buena respuesta de parte de los estudiantes y después se eliminaron los videos por WhatsApp y se hizo un Teams por curso, por cada curso ahora; por tanto, se dio un trabajo más personalizado para los jóvenes.</p> <p>Docente 2. Se tomó la decisión de trabajar la comunicación con la red social WhatsApp, que fue lo que nosotros dijimos desde un principio que iba a funcionar, porque la mayoría tiene WhatsApp; entonces iba a ser una forma de comunicarnos mucho más rápida, más directa con nuestros estudiantes.</p> <p>Docente 3. Utilicé redes sociales para poder llegar a ellos, ya que la mayoría no contaba con una conexión fija de internet, por lo</p>	<p>Docente 2. Es de reconocer que la habilidad de algunos estudiantes en el manejo de diferentes juegos y/o programas interactivos permitió ponerlos en práctica y, al mismo tiempo, apoyaron a otros. Puedo decir que todos aprendimos de todos. Lo aprendido permitió que los estudiantes planearan dentro de sus actividades algunas actividades de manera interactiva y a su vez, conocer el manejo de diferentes plataformas. Como docentes del trayecto de práctica tuvimos muchas actividades, mismas que demandaron excesivo trabajo frente a las computadoras, tiempos de organización entre nosotras, de planeación, revisión de las planeaciones de cada estudiante (se organizaron por el grado que se les asigno en la primaria) y se programaban en diferentes</p>	<p>Docente 3. Como docentes de práctica nos enfrentamos a saber que, en algunos casos, al menos en mi grupo, existía una sola computadora en el hogar, misma que se compartía con otros miembros de la familia y muchos de los estudiantes no contaban con un espacio para trabajar. Además, al estar en casa, la mayoría dividía el tiempo entre diversas actividades, tareas del hogar y el cuidado de hermanos u otros familiares. La restructuración de la práctica se enfrentó a estudiantes con grandes carencias habilidades necesarias para desarrollar actividades de aprendizaje de forma virtual, así como de la autodisciplina que demandaban estas modalidades, en un ambiente de estrés,</p>

<p>que se nos hizo más fácil sobre todo usar el tema de WhatsApp y Teams para comunicarnos con ellos y enviar las planeaciones y hacer la retroalimentación de las mismas.</p> <p>Fue estar en constante comunicación y gracias a las redes sociales se crearon diversas oportunidades para estar cerca de los estudiantes trabajando en cierto sentido el manejo de las emociones el sentido de no estar solos y aislados, permitiéndoles involucrarse en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>horarios. Se llegó a trabajar hasta altas horas de la noche. Otra de las funciones fue acompañar para observar el desempeño, la presentación y las actitudes de los estudiantes en las jornadas de práctica, pues estas se realizaron de manera virtual.</p>	<p>incertidumbre y de restricciones socioeconómicas derivadas de la pandemia. Con respecto a la capacidad de autoaprendizaje y a la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, se observó que a pesar de estar en una institución de educación superior los estudiantes están aún con un bajo nivel para adaptarse a este tipo de modalidades educativa.</p>
---	---	---

Fuente: Elaboración propia

Prácticas virtuales vs. prácticas presenciales

Un día después

Nos enfrentamos a varios desafíos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la pandemia, lo cual incluyó la revisión de los contenidos esenciales del curso, la planificación de clases y actividades virtuales, y la priorización de la planificación y revisión de materiales que exigían el uso de internet o medios tecnológicos.

Dado el contexto de estrés y cuarentena en el que se encontraban los estudiantes, así como el sentir generalizado de la población, fue crucial especificar de manera clara los criterios y procesos de evaluación. Además, fue indispensable mantener una comunicación activa con los alumnos a través de diferentes medios, con énfasis en aquellos de fácil acceso tanto para los docentes como para los estudiantes. Esto permitió atender oportunamente todas las dudas y brindar un acompañamiento constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los aspectos más importantes fue la necesidad de ser flexibles ante diversas situaciones, especialmente con aquellos estudiantes que contaban con recursos limitados. En medio de este panorama incierto, pero no por ello paralizador, los docentes del trayecto formativo de prácticas profesionales empezaron a formularse interrogantes como las siguientes: ¿cómo reconstruir las propuestas de práctica? ¿Cuál es y debe seguir siendo el rol del docente y de los estudiantes ante el curso de iniciación a la práctica docente en medio de la contingencia? ¿Qué relaciones e interacciones pueden surgir entre los estudiantes y las escuelas de práctica? ¿Qué tramas y narrativas pueden surgir en este momento histórico? ¿Cuáles son las esencialidades y las accidentalidades en la formación de los maestros? ¿Qué nuevos escenarios para construir desde la virtualidad o la distancia se pueden plantear para trabajar con los estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias más pertinentes para acompañar en entornos virtuales a nuestros estudiantes? ¿Cómo organizar las secuencias didácticas? ¿Cómo realizar el

acompañamiento de las prácticas? ¿Cuáles son las dinámicas de la virtualidad? ¿Cómo hacer buen uso de estas mediaciones, cuando el trabajo se trasladan al hogar? ¿En qué aspectos se debe centrar la mediación pedagógica para el acompañamiento virtual o desde casa?

Como se puede inferir de las preguntas anteriores, la práctica docente abarca diversas dimensiones y está estrechamente relacionada con el actuar del docente. Al respecto, Fierro (2000) señala que “la práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.” (p. 32). En este sentido, el proceso emergente durante la pandemia representó la participación y la relación establecida entre el docente, los estudiantes y las aulas virtuales. A partir de estas interacciones, se generaron y articularon los procesos de aprendizaje para la construcción de conocimientos en tiempos de pandemia.

Trabajando juntas parecía menos difícil

Docente 2: Formamos un grupo entre las tres (refiriéndose a las docentes responsables de cada grupo), nos reuníamos todos los días por Teams, por casi tres horas, para organizar el trabajo por plenarias, presentaciones temáticas, desglose de contenidos y estrategias, elaboración de rubricas, forma de organizar la comunicación con los directivos y docentes titulares de cada escuela, la distribución de estudiantes por grado y principalmente, recopilar los enlaces de las plataformas por docente.

La tarea no fue fácil; algunos docentes de las escuelas primarias no contestaban los mensajes, no enviaban contenidos y por ende no se tenía comunicación. Algunos más, cambiaban de enlace cada día.

Las prácticas de los estudiantes normalistas realizadas de manera virtual en las escuelas de Educación Básica estaban visadas por los padres de familia, motivo por el cual se tenía que tener cuidado en cada temática, el dominio de contenido, el manejo de la plataforma, de las actividades, del manejo de lenguaje y de la presentación personal, del uso del uniforme, entre otras.

Docente 3. Las tareas derivadas del curso se vieron modificadas de una manera radical y, por qué no decirlo, de incertidumbre por el supuesto general de que el trabajo en línea podía transcurrir sin “problemas”, pues se generalizó el entendido que ya se tenía el conocimiento del manejo de plataformas (por habernos impartido algunos cursos) y no fue así, se tuvo que pedir ayuda, al menos en mi caso, para poder hacerlo. No era lo mismo trabajar de forma presencial que virtual entre pantallas, chats y correos electrónicos (o más bien entre Zoom, WhatsApp y Google Teams o Classroom) y por considerar que todos los estudiantes tenían acceso a internet, mostrando la otra cara de la realidad, pues la situación en nuestros estudiantes era alarmante.

El aula se reemplazó en su gran mayoría por espacios en el comedor, la sala y las habitaciones, donde la mayoría de los estudiantes atendían a través de diversos dispositivos, las actividades propuestas. Sin querer, pude darme cuenta del estado socioeconómico de los estudiantes, pues mientras unos trabajaban dentro de casa, otros salían a buscar un rincón adecuándolo como su espacio de estudio, o en su defecto colocando una sábana para delimitar la imagen de la pantalla.

El trabajo realizado desde lo virtual me permitió conocer más las situaciones de mis estudiantes. Las condiciones durante el trabajo en línea realizado durante la pandemia se llevó cabo con sus teléfonos celulares mientras atendían otras obligaciones generadas por situaciones familiares, otros tantos, porque carecían de computadoras o en su defecto, no tuvieron acceso a internet a sus contextos.

Docente 1: La jornada de práctica potenció en los estudiantes emociones como estrés, angustia, frustración e incertidumbre.

Nos trajo grandes retos para insertar a la planeación diversas fuentes de A. E.

Los estudiantes normalistas ampliaron su repertorio de competencias (de manera implícita) a fin de ajustarse a la situación que estábamos atravesando.

Se realizaron actividades diferentes a las presenciales con nuestros estudiantes. Es de reconocer que la habilidad de algunos en el manejo de diferentes juegos y/o programas interactivos permitió ponerlos en práctica y, al mismo tiempo, apoyaron a otros. Puedo decir que todos aprendimos de todos. Lo aprendido permitió que los estudiantes planearan dentro de sus actividades algunas actividades de manera interactiva y a su vez, conocer el manejo de diferentes plataformas.

Como docentes del trayecto de práctica tuvimos muchas actividades, mismas que demandaron excesivo trabajo frente a las computadoras, tiempos de organización entre nosotras, de planeación, revisión de las planeaciones de cada estudiante (se organizaron por el grado que se les asignó en la primaria) y se programaban en diferentes horarios. Se llegó a trabajar hasta altas horas de la noche. Otra de las funciones fue acompañar para observar el desempeño, la presentación y las actitudes de los estudiantes en las jornadas de práctica, pues estas se realizaron de manera virtual.

Se hizo necesario que los docentes formadores fortaleciéramos áreas como el uso de tecnologías de información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD), enfoques pedagógicos y metodologías didácticas para diseñar objetos de aprendizaje y sesiones de trabajo en línea utilizando las herramientas que ofrece la tecnología.

Docente2: Siento que fue un tiempo de introspección como formadora de docentes, donde lo importante fue direccionar la preparación de la práctica con la finalidad de que nuestros estudiantes se sintieran acompañados y preparados para la intervención docente de manera virtual con los alumnos de educación básica.

Si bien es cierto nos enfrentamos en a un momento histórico y a una nueva generación de alumnos que, en general, está vinculada con la tecnología digital, lo cual ha modificado sus formas de aprender, sus intereses y sus habilidades. Sin embargo, esto no significó que pudieran aprender con la tecnología; saben usarla para comunicarse, para las redes sociales, pero no necesariamente las utilizaron en un primer momento para trabajar en sus prácticas de intervención con alumnos de educación primaria. Sí, algunos las pusieron en marcha como un recurso de aprendizaje.

Docente 3. Una preocupación que tuve fue lo expresado por la SEP de “salvar” el año escolar. No importando si los alumnos cumplían o, si aprendían. Sí, puedo decir que hubo alumnos que abusaron de la situación, ya que no se les obligaba encender las cámaras de video, no subían trabajos a Teams,

no participaban, no planeaban, se presentaban a la práctica virtual con pocos elementos y, aun así, se dio la indicación de aprobar a todos.

Docente 3. Como docentes de práctica nos enfrentamos a saber que, en algunos casos, al menos en mi grupo, existía una sola computadora en el hogar, misma que se compartía con otros miembros de la familia y muchos de los estudiantes no contaban con un espacio para trabajar. Además, al estar en casa, la mayoría dividía el tiempo entre diversas actividades, tareas del hogar y el cuidado de hermanos u otros familiares.

La restructuración de la práctica se enfrentó a estudiantes con grandes carencias habilidades necesarias para desarrollar actividades de aprendizaje de forma virtual, así como de la autodisciplina que demandaban estas modalidades, en un ambiente de estrés, incertidumbre y de restricciones socioeconómicas derivadas de la pandemia.

Con respecto a la capacidad de autoaprendizaje y a la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, se observó que a pesar de estar en una institución de educación superior los estudiantes están aún con un bajo nivel para adaptarse a este tipo de modalidades educativa. No leen.

“Las jornadas de práctica y las visitas académicas a las sesiones virtuales durante la pandemia de covid-19: realidades e impacto para la formación de docentes”

- *Vinculación (reunión presencial-reunión virtual).*
- *Interacción previa (Aplicación de instrumentos de manera presencial) – (de manera virtual).*
- *Planeación (precisión en fuentes de A. E., asignaturas - diversas fuentes de A. E.).*
- *Preparación (revisiones en la Normal - revisiones individuales y colectivas en línea).*
- *Práctica (presentación personal - uniforme, foto de perfil y nombre identificador).*
- *Visitas académicas (asignación regular de comisiones - empalme de actividades debido a los diversos horarios de práctica).*

Análisis e interpretación de datos

Las narrativas escritas por las docentes, quienes tienen diferentes años de servicio, pero pertenecen al mismo Trayecto Formativo de Práctica Profesional, ofrecen una visión clara de lo que implica ser un docente considerado “pedagógicamente responsable y comprometido”. El proceso de recuperación, sistematización y conceptualización de estos saberes, adquiridos y recreados durante la práctica docente a través de reflexiones y entrevistas, permitió transformarlos en dispositivos y categorías de formación.

Las narrativas sobre las estrategias emergentes —que flexibilizaron la planeación, la forma de trabajo, la comunicación y, especialmente, el rompimiento de esquemas establecidos— permitieron

identificar la construcción de conocimientos tanto para las docentes como para los estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en Educación Primaria.

Al revelar lo que saben “hacer” desde su “deber ser”, las docentes posibilitaron una mayor profundización y avance en la producción teórica sobre la enseñanza, lo cual también revitalizó su lenguaje y vigor.

Contar historias pedagógicas va más allá de simplemente registrar el surgimiento o la continuidad de ciertas prácticas; en cierta medida, significa reconstruir y modificar algunas formas de pensar y actuar, lo cual motiva a introducir cambios en los lenguajes que caracterizan nuestras propias prácticas y a mantener una actitud crítica y reflexiva sobre la competencia profesional de los futuros docentes. Desde esta perspectiva, se enseñan los aspectos encontrados.

- La jornada de práctica ha potenciado emociones como el estrés, la angustia, la frustración y la incertidumbre.
- Nos ha traído grandes retos para insertar a la planeación diversas fuentes de A. E.
- Los docentes en formación han tenido que ampliar su repertorio de competencias a fin de ajustarse a la situación que estamos atravesando.
- Se han realizado actividades diferentes para que los alumnos de la primaria trabajen en casa y, a su vez, en las diferentes plataformas.
- Las docentes de los diferentes cursos tenemos otra función: acompañar al estudiante en las clases virtuales.
- Se hace necesario que los docentes formadores fortalezcamos áreas como el uso de TICCAD, enfoques pedagógicos y metodologías didácticas.

Siento que fue un tiempo de introspección como formadora de docentes, donde lo importante fue direccionar la preparación de la práctica con la finalidad de que nuestros estudiantes se sintieran acompañados y preparados para la intervención docente de manera virtual con los alumnos de educación básica (docente de 3.^{er} semestre, grupo 1).

Con la narrativa aplicada no como una técnica, sino como la construcción progresiva de una nueva práctica docente, surge una nueva perspectiva que, entre otras características, permitió reconciliar, la autoobservación y la reflexión.

Formamos un grupo entre las tres (refiriéndose a las docentes responsables de cada grupo), nos reuníamos todos los días por Teams, por casi tres horas, para organizar el trabajo por plenarias, presentaciones temáticas, desglose de contenidos y estrategias, elaboración de rubricas, forma de organizar la comunicación con los directivos y docentes titulares de cada escuela, la distribución de estudiantes por grado y principalmente, recopilar los enlaces de las plataformas por docente.

La tarea no fue fácil; algunos docentes de las escuelas primarias no contestaban los mensajes, no enviaban contenidos y por ende no se tenía comunicación. Algunos más, cambiaban de enlace cada día.

Las prácticas de los estudiantes normalistas realizadas de manera virtual en las escuelas de Educación Básica estaban visadas por los padres de familia, motivo por el cual se tenía que tener cuidado en cada temática, el dominio de contenido, el manejo de la plataforma, de las actividades, del manejo de lenguaje y de la presentación personal, del uso del uniforme, entre otras. (docente de 3.º semestre, grupo 2).

Tabla 2. Reflexiones a partir de una práctica en contexto de pandemia

a) El nivel de lo trabajado en tiempos y espacios	B) Aprendizajes desde la práctica: redes sociales	c) Lo virtual y la práctica
<p>Docente 1. Yo creo que lo que más me entregó fue escuchar experiencias de los estudiantes que tenían que estar en el patio de su casa porque no tenían señal de internet, o irse corriendo a algún ciber cuando se terminaban sus datos o fallaba la señal, ante otros que tenían lo suficiente para estar cómodos tomando sus cursos. Yo creo que esta forma de trabajo virtual nos limitó muchísimo, en cuanto al trabajo con personas sobre todo a nosotros que somos docentes, tuvimos, o por lo menos por mi parte, tuve que intentar trabajar más lo que es la reflexión y la crítica.</p>	<p>Docente 2. Creo que el ejercicio de realizar la bitácora y estar revisando continuamente las reflexiones fue algo muy beneficioso, porque en lo personal podía revisar el avance, ir viendo si efectivamente se estaba cumpliendo con las cosas que ponía en la reflexión, en base a eso también pude, creo yo, desarrollar mucho más el pensamiento crítico, de plantearme en qué estaba bien en qué estaba mal, en qué estaba fallando, en qué podía mejorar.</p>	<p>Docente 3. Yo tuve la oportunidad de conocer a mis estudiantes desde otra perspectiva, algunos con miedo, otros con confianza, los más con conocimiento y dedicación; en ese sentido, fueron práctica diferentes, no normales, debido a las circunstancias de la pandemia y creo que, por ese lado, el no poder vivenciar una cercanía con los estudiantes siento que es algo que a mí me impactó, no poder tener esa cercanía, esa llegada, no poder vivenciar todos los cursos ya que van por etapas entonces uno tiene también sus temores de cómo se iba a desarrollar.</p>

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Es interesante cómo las narrativas presentadas están intrínsecamente ligadas al contexto histórico y situacional de la pandemia. De hecho, se puede apreciar el compromiso expresado por las docentes desde diversas perspectivas. Esto también demuestra que la incertidumbre vivida en tiempos de pandemia ha generado nuevos procesos y ha impulsado aprendizajes autogestionados tanto por los docentes como por los estudiantes. Estos conocimientos adquiridos como parte de su contexto virtual

se han utilizado para estructurar y aplicar la práctica de intervención docente en tiempos de pandemia en las escuelas de educación básica de manera virtual, en mayor o menor medida.

En tal sentido, las prácticas surgidas de manera emergente para dar cumplimiento a los programas de estudio han generado nuevos procesos y han facilitado la adquisición de conocimientos autogestionados por parte de docentes y estudiantes en un entorno virtual. En efecto, la transformación de la práctica presencial en una práctica emergente a distancia ha traído consigo el redescubrimiento de elementos que, adaptados a la práctica de los formadores de docentes del trayecto de práctica profesional, han brindado encuentros con directivos y docentes de las escuelas de educación básica, lo cual ha fortalecido el proceso formativo de los estudiantes de la Escuela Normal n.º 1 de Toluca, y ha contribuido al desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para llevar a cabo las prácticas requeridas.

Este proceso ha generado nuevos enfoques, donde los conocimientos autogestionados por los estudiantes, adquiridos como parte de su contexto virtual, han sido fundamentales. En otras palabras, la incertidumbre, lejos de ser un obstáculo, ha sido un medio para transformar en certezas la práctica de intervención, y ha dado lugar a la documentación, investigación, creación, organización y gestión de nuestro propio conocimiento.

Lo expresado por un grupo de docentes en tiempos de pandemia es de gran importancia analítica, ya que revela los desafíos y las experiencias vividas durante este periodo excepcional. Entre estos desafíos se encuentran la transición de prácticas presenciales a virtuales, el estrés generado por las exigencias de desarrollar competencias en los estudiantes, así como los encuentros y desencuentros al acompañar, animar y fortalecer a los alumnos en este nuevo entorno.

El trabajo en acceso, con un promedio de 12 horas diarias, junto con el aprendizaje autodidacta necesario para dominar las plataformas virtuales, también se destaca como parte de la realidad enfrentada por los docentes. Además, la incertidumbre al implementar prácticas de intervención virtuales en las escuelas de educación básica, así como el desafío creativo al diseñar nuevas actividades a través del aula virtual son aspectos clave que los docentes han tenido que abordar y adaptarse durante esa época.

Esa narrativa resalta realidades divergentes, complejas y a veces contrapuestas, que ofrecen enseñanzas sobre los diferentes contextos de construcción de la experiencia: las características de la práctica docente, el tipo de relación entre estudiantes y docentes, y cómo la escuela organiza el trabajo a través de diversas estrategias.

Existe la posibilidad de que los cambios continúen o de que haya una continuidad en lo establecido en la práctica, conformada por certezas e incertidumbres propias de la realidad que se esté observando. Por lo tanto, se busca analizar una de las posturas teóricas de Morín (Morin E. , 1999), quien plantea lo siguiente:

Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza (11)

Conclusiones

La práctica docente en tiempos de pandemia experimentó una transición de la certeza a la incertidumbre, lo que ocasionó tensión y preocupación entre los formadores respecto a lo que sucedería con el desarrollo de las prácticas virtuales. Lo que antes parecía imposible ocurrió; lo impensable y lo inaudito impactaron nuestras vidas personales y profesionales, desde la inseguridad sobre nuestra propia salud hasta las incertidumbres en la práctica docente, aspecto esencial de nuestra identidad profesional.

Después de la crisis postpandemia, nos encontramos aún atrapados en la estructura tradicional de la enseñanza. Entonces, ¿qué ha cambiado realmente? ¿Qué concepciones predominan entre docentes y estudiantes en las escuelas normales? Es evidente que en la mayoría de las instituciones de educación superior persiste la preferencia por el trabajo presencial y la continuidad del currículo anterior, donde lo virtual no era una prioridad. Aunque se utilizan diversas plataformas como Teams, WhatsApp, Drive, Meet y Classroom para la entrega de tareas, se ha descuidado la realización de simulacros. ¿Qué nos ha enseñado entonces la pandemia? ¿Es necesario un cambio de paradigma? ¿O es más bien una cuestión de falta de aspectos pedagógicos, psicológicos o de actitud que solo pueden abordar los docentes individualmente?

En el ámbito de la educación superior, especialmente en las escuelas normales, es crucial innovar en las formas de enseñanza y aprendizaje, cambiar los enfoques metodológicos y reflexionar sobre las formas de evaluación. Esto incluye la adopción de prácticas como la evaluación auténtica y por proyectos basados en evidencia epistemológica, así como la promoción de una pedagogía colaborativa y el fomento de aprendizajes autónomos y autorregulados, pues en este momento el desafío ya no radica en la falta de conocimiento sobre las tecnologías, sino en cómo las utilizamos. Para ello, debemos aprender a trascender los objetivos epistemológicos para lograr una administración de la información que vaya más allá del simple copiar y pegar.

Para avanzar hacia una gestión del conocimiento que se centre en una fundamentación teórica sólida en cada práctica educativa y que, a su vez, se traduzca en la representación de realidades transferibles es fundamental reconocer la crisis prolongada e inexorable que enfrentamos debido al coronavirus. Esta situación nos tomó por sorpresa debido a su rapidez, y nos llevó a construir respuestas a ciegas debido a la falta de experiencia en manejar una situación de emergencia de tal magnitud, lo que nos obligó a dirigir nuestra atención hacia la educación y la escuela.

En este cambio inevitable hacia una nueva forma de trabajar dentro y para la educación, hemos tenido que aprender a vivir con la incertidumbre, lo cual transgrede nuestras concepciones, ya que tradicionalmente hemos sido educados para buscar certezas y seguridad, y para organizar nuestras vidas en función de alcanzar la estabilidad deseada.

Trabajar el curso de iniciación al trabajo docente de tercer semestre desde la incertidumbre implicó fomentar una actitud activa y crítica hacia lo establecido, lo trabajado y lo revisado hasta el momento. Esto obligó a dejar de lado la ilusión de verdades absolutas y certezas que nos brindan una sensación de confort, las cuales pueden obstaculizar nuestra capacidad para adaptarnos con una mente abierta y creativa a los cambios y transformaciones personales y colectivas necesarias para vivir con dignidad en la compleja sociedad en la que nos encontramos.

Reconocer que nos enfrentamos a un punto crucial, que parecía carecer de solución, nos permitió aceptar la incertidumbre en nuestras vidas. Sin embargo, también nos impulsó a buscar, a ser creativos, a construir y desarrollar dimensiones y valores en nuestra práctica docente. Aprendimos a hablar sin temor sobre lo impredecible, lo imponderable, lo arriesgado y lo incierto, reconociendo también nuestra propia vulnerabilidad.

En definitiva, ante esta nueva realidad, resulta crucial crear espacios y oportunidades para aprender sobre lo virtual, y así poder proyectar un futuro desde nuestra práctica educativa. Esto requiere mantener una actitud perseverante, incluso en medio de la desesperanza. Como nos enseñó Martin Luther King: “Incluso si supiera que mañana el mundo se desmoronara, igual plantaría mi manzano”. Aprender a discernir qué nivel de incertidumbre somos capaces de tolerar es un signo de un profundo autoconocimiento.

Futuras líneas de investigación

Los resultados analizados en la presente investigación plantean la necesidad de reflexionar sobre las posibilidades que tenemos en el presente para desarrollar propuestas que aborden los desafíos de la sociedad contemporánea en términos de creación, difusión y aplicación de conocimientos como formadores de docentes. Además, debemos reconocer que la incertidumbre ha sido un elemento central en los procesos de cambio, y que esta forma parte inherente de la naturaleza de los tiempos actuales.

Debido a los acontecimientos suscitados con la pandemia, ahora somos conscientes de que hemos dejado atrás las certezas y verdades eternas, así como los determinismos que antes guiaban nuestro acceso al conocimiento. En palabras de Morín (1999), “el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (46).

Esta nueva práctica docente se desarrolló en un contexto histórico marcado por la toma de decisiones, propuestas y desafíos acompañados de incertidumbre, no solo en cuanto al conocimiento, sino también en términos de la implementación de nuevos métodos y herramientas de pensamiento y acción. Por ello, en esta investigación se consideró fundamental asumir con seriedad, respeto y rigurosidad los desafíos enfrentados por las docentes de práctica de tercer semestre, ya que estos momentos representaron una oportunidad para redefinir su ser como personas y su quehacer como docentes.

Referencias

- Dewey. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre el proceso reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Fierro, C. (2000). *Transformando la ráctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Morín, E. C. y Motta, R. D. (5 de marzo de 2006). *Educación en la era planetaria (resumen)*.
<http://www.aloj.us.es/vmanzano/pdf/resumen/planetaria.pdf>
- Morin, Edgar. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO
- Pujadas Muñoz, J. J. (1997). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Cuadernos metodológicos. CIS.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*.
<https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Reflexiones sobre el perfil de ingreso a la escuela normal en la transición a la NEM y su integración al currículo

Reflections on the Normal School Entry Profile in the transition to the NEM and its integration into the curriculum

María Concepción Garabandal Morelos González

Escuela Normal No. 1 de Toluca

<https://orcid.org/0009-0007-6585-9878>

Cynthia Miranda Plaza

Escuela Normal No. 1 de Toluca

<https://orcid.org/0009-003-0261-601X>

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue entender el perfil psicopedagógico y las responsabilidades de crianza de una generación de aspirantes a ingresar a una escuela normal en el Estado de México, los cuales tenían la ventaja de ser admitidos con un promedio de ingreso más bajo que en convocatorias previas, en el marco de un nuevo Plan de Estudios y un cambio de gobierno que promovía una nueva escuela mexicana. Para ello, se empleó una metodología diagnóstica que incluyó la aplicación de una serie de pruebas para evaluar aspectos como inteligencia, personalidad, habilidades sociales y responsabilidades de crianza. Los resultados revelaron la posibilidad de que esta generación no cumpliera con el perfil de ingreso deseado; además, surgieron reflexiones relevantes en torno a si dichos estudiantes estaban preparados para afrontar los cambios propuestos por las reformas educativas de la nueva escuela mexicana en el ámbito de la educación básica.

Palabras clave: perfil psicopedagógico, tareas de crianza, nueva escuela mexicana.

Abstract

The reflections shown on this paper, came from a piece of research, which principal goal, was to know the psychopedagogical profile and parenting tasks from a whole generation candidates to study at Escuela Normal del Estado de México; having got a lower academic average than previous generations, as well as the implementation of a new curricula, and a government change that brought up the proposal of a New Mexican School methodology. A set of intelligence, personality, social skills and parenting tests was administered to them.

The research question was answered, and the results showed interesting findings, such as the possibility of this generation, not having accomplished the entrance profile, leading to reflect on important questioning to wonder if this generation has been able to face the education changes and renewals established by NEM to basic education.

Key words: Profile, psychopedagogical, parenting tasks, New Mexican School.

Introducción

La presente investigación surge de la inquietud por comprender el perfil de ingreso de una generación de aspirantes a una escuela normal, ya que han surgido críticas recurrentes hacia la formación inicial de los docentes que trabajan con estudiantes de educación básica en nuestro país. Para ello, se efectuó un sondeo entre los profesores encargados de los cursos del primer semestre de las dos licenciaturas implicadas en esta investigación para explorar el rendimiento de los estudiantes. En tal sentido, los resultados obtenidos sugirieron la posibilidad de que esta generación no cumpla con el perfil de ingreso deseado.

Con base en esta premisa, se formuló la siguiente interrogante: ¿cuál es el perfil psicopedagógico y las responsabilidades de crianza de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIS) de la generación 2018-2022?

Para intentar hallar respuestas se aplicó una serie de pruebas para obtener un perfil psicopedagógico que evaluara aspectos como inteligencia, habilidades personales, rasgos de personalidad, así como las responsabilidades de crianza, con el objetivo de comprender algunos aspectos de su socialización, interacción y comunicación en el contexto de su familia.

Perfil psicopedagógico: entre lo cognitivo y la crianza

Perfil psicopedagógico

La evaluación psicopedagógica es un proceso que busca abordar principalmente las necesidades de educación rezagada. Según la Real Academia Española (RAE) (2020), su objetivo es definir el perfil psicopedagógico ideal o esperado del estudiante de una escuela normal, para lo cual se consideran aspectos como inteligencia, habilidades personales y rasgos de personalidad, con miras a su futuro desempeño como maestro o maestra, tomando en cuenta su formación profesional, personal y familiar.

De acuerdo con Abreu (2004), el conjunto de habilidades y funciones que conforman el perfil profesional de educadores, docentes y formadores necesarios en la sociedad del conocimiento y la innovación demanda transformaciones en las modalidades principales de capacitación que actualmente están en vigor en las universidades y escuelas superiores de educación.

Características del perfil psicopedagógico del docente en formación

De acuerdo con la RAE (2020), el perfil psicopedagógico se relaciona con un conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo. En el contexto específico de la educación, esto implica considerar variables de inteligencia, habilidades personales y rasgos de la personalidad que se esperan en el desempeño del estudiante normalista una vez que se convierta en docente, según sea su formación profesional, personal y familiar. En palabras de Abreu (2004), el perfil profesional de educadores, docentes y formadores, requerido por las escuelas, comprende un grupo de habilidades y funciones que deben adaptarse a las demandas de la sociedad.

Nueva escuela mexicana

La nueva escuela mexicana (NEM) viene acompañada de cambios en la propuesta de la Ley General de Educación, la cual ha regido a las escuelas normales desde 1993. En este sentido, Navarro (2019) señala que los supuestos “nuevos” y “originales” conceptos son elementos que ya se han visto en diferentes contextos, como en Colombia, donde en 2017 se adoptó la escuela nueva colombiana. Aun así, en nuestro país se considera una política excelente, ya que tiene como objetivo proporcionar una educación de calidad a los mexicanos. Esta propuesta promueve la enseñanza del Braille, la lengua de señas mexicana, así como un énfasis en las artes y las emociones, entre otros temas de relevancia actual (Ortega, 21 de septiembre de 2019).

Familia: su influencia y crianza

En este trabajo se consideró importante incluir a la familia, dado que se reconoce que durante el periodo de crianza se adquieren aprendizajes que sientan las bases para el desarrollo de hábitos de estudio, responsabilidad y otros aspectos que contribuyen al éxito académico y personal en la vida adulta (Sosa, 2009). En otras palabras, la escuela y la familia son dos de las instituciones más importantes en la vida de las personas, ya que juntas desempeñan el papel de formar a niños y niñas para convertirse en ciudadanos plenos.

En el caso específico de la familia, representa el primer espacio donde se interiorizan hábitos relacionados con la educación y el trabajo, se aprende a convivir con otros, se inculcan normas y valores, se desarrolla el autocontrol, la responsabilidad, la competencia social, el equilibrio emocional y la autonomía. El papel de los padres, por tanto, es educar a sus hijos, mientras que los profesores, además de cumplir con sus roles y funciones profesionales, tienen la responsabilidad de asegurar que los primeros cumplan con sus deberes y de intervenir, en la medida de lo posible, para corregir las deficiencias que puedan surgir en el ámbito familiar (Christenson et al., 1992; García-Bacete, 2003; Ruiz, 1992).

Planteamiento del problema

La situación que rodea este problema se remonta al ingreso de la generación 2018-2020, quienes fueron los pioneros en experimentar un nuevo modelo educativo. Las circunstancias para ingresar a las escuelas normales fueron más favorables, con requisitos menos estrictos (p. ej., un menor promedio de ingreso). Sin embargo, al evaluar su desempeño académico en el primer semestre no se observaron resultados satisfactorios, según lo reportado por sus docentes durante las reuniones de academia. Este hecho encendió una señal de alerta, especialmente considerando el propósito de la nueva escuela mexicana (NEM) de proporcionar calidad en la enseñanza y fomentar un aprendizaje de excelencia para garantizar condiciones óptimas en el servicio educativo en todos los niveles, modalidades y subsistemas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

En respuesta a esta situación, se decidió llevar a cabo un diagnóstico inicial a través de entrevistas semiestructuradas con los docentes encargados de los cursos impartidos a esta generación con el objetivo de recabar su opinión sobre las fortalezas y las áreas que necesitaban atención urgente. Las respuestas se clasificaron en fortalezas y áreas que necesitaban atención urgente, las cuales se presentan a continuación:

Tabla 1. Entrevistas a docentes titulares de los cursos para explorar el diagnóstico inicial de los grupos (Licenciatura en Educación Primaria)

<i>FORTALEZAS</i>	<i>ÁREAS DE OPORTUNIDAD</i>
<i>Clima de colaboración en el grupo</i>	Pláticas de superación personal
<i>Alumnos comprometidos con el trabajo</i>	Comprensión lectora, redacción, puntuación.
<i>Trabajo en equipo</i>	Diseño de planeaciones para propiciar espacios de aprendizaje.
<i>Agilidad en el uso de las TIC</i>	Tienen poco conocimiento de los temas aprendidos, están más concentrados en cómo dar una clase que en conocer profundamente el tema por desarrollar.
<i>Confianza en la práctica docente, disposición en el aprendizaje pedagógico.</i>	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se observa que algunas de las fortalezas destacadas son el clima de colaboración, el trabajo en equipo, el uso de las TIC, así como el interés demostrado en el trabajo relacionado con la atención de los niños en las escuelas de práctica. Sin embargo, en cuanto a las áreas que requieren atención urgente, se menciona que algunos estudiantes tienden a buscar pretextos para evadir sus responsabilidades, además de presentar dificultades en comprensión lectora, redacción y ortografía, e incluso problemas relacionados con la superación personal.

Al conjugar estos dos elementos, el objetivo sería que los estudiantes sean capaces de desarrollar repertorios de comportamientos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que les sirvan para dominar situaciones específicas. Este enfoque implica no solo trasladar la vida real al aula, en un proceso complejo de movilización e integración de conocimientos, sino también desarrollar una visión de ciudadanía basada en la honestidad e incorruptibilidad con el propósito de promover una nueva sociedad fundamentada en la convivencia y el respeto (Díaz Barriga, 2006; Lévy-Leboyer, 2003, 2007; Unesco, 2020).

Tabla 2. Entrevistas a docentes titulares de los cursos para explorar el diagnóstico inicial de los grupos (Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria)

<i>FORTALEZAS</i>	<i>ÁREAS DE ATENCIÓN</i>
<i>Trabajo colaborativo</i>	Responsabilidad y autonomía en su aprendizaje
<i>Compromiso social</i>	Valorar y respetar el trabajo docente
<i>Habilidades en el uso de la tecnología</i>	Resolución de problemas de la vida diaria
	Valores y control
	Manejo de emociones
	Análisis y reflexión
	Competencias didácticas

Fuente: Elaboración propia

En resumen, los estudiantes de ambas licenciaturas mostraron una variedad de aspectos que requerían atención, por lo que surgió la necesidad de describir el perfil psicopedagógico de los estudiantes, con énfasis en aspectos como inteligencia, habilidades personales, rasgos de personalidad, y también en relación con las tareas de crianza.

Al respecto, Minuchin y Fischman (2001) sostienen que la socialización, interacción y comunicación se transmiten de padres a hijos a través de la dinámica familiar y de otras personas con más recursos. Incluso, en este proceso se observa la adquisición de normas, el desarrollo de la personalidad y la adopción de diferentes hábitos que les permitirán desenvolverse de manera autónoma en las etapas posteriores de sus vidas, de ahí que surja la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el perfil psicopedagógico y las tareas de crianza de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIS) de la generación 2018-2022?

Objetivo

Conocer el perfil psicopedagógico (inteligencia, habilidades sociales, rasgos de personalidad y tareas de crianza) de 83 estudiantes en formación de docentes, quienes cursan la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIS) en una escuela normal del Estado de México.

Metodología

La metodología empleada en este estudio se enmarca en la investigación diagnóstica descriptiva. La población estuvo compuesta por los 83 estudiantes matriculados en las licenciaturas mencionadas anteriormente. Los hallazgos más significativos indicaron que la generación presentaba más debilidades que fortalezas.

Ahora bien, en la prueba de inteligencia de Therman Merrill —que evalúa aspectos como la inteligencia general, el conocimiento, el razonamiento fluido, el razonamiento cuantitativo, el proceso visual-espacial y la memoria de trabajo— los estudiantes se ubicaron en el nivel “medio”, específicamente en el puntaje más bajo del rango de ese nivel.

Además, fueron aplicados la escala de habilidades sociales (EHS), que mide aserción y habilidades sociales, así como el perfil inventario de la personalidad (P-IPG), que tiene como objetivo determinar rasgos estables de la personalidad y un factor de autoestima relacionados con la adaptación y eficiencia del sujeto en situaciones sociales, educativas y laborales.

Igualmente, se administró un cuestionario de tareas de crianza para padres de Rink y Knot-Dickscheit (2002), traducido por Oudhof, Morales y Troche (2004) en su versión validada para muestras mexicanas, y validado por vez primera por Robles (2005).

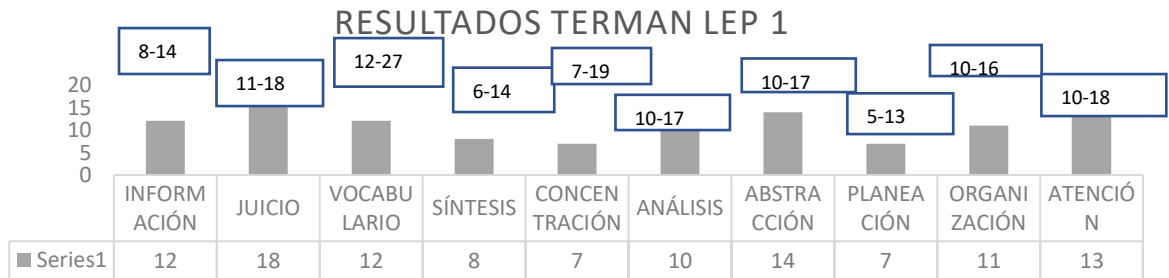
Una vez administrados los instrumentos, se calificaron y se registraron los resultados en tablas de Excel. Posteriormente, se calculó el promedio para situar a la mayoría de la población en los niveles de los rasgos evaluados, y se llevó a cabo un proceso de análisis para determinar el perfil psicopedagógico de cada estudiante, así como el perfil global por grupo.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes de las pruebas aplicadas para obtener el perfil psicopedagógico. En la figura 1 se aprecia que la mayoría de los rasgos de personalidad consiguieron puntajes que se sitúan dentro del rango promedio establecido por la prueba. Sin embargo, otros rasgos se hallan más cercanos al nivel inferior que al superior, como es el caso de vocabulario, concentración, organización y atención.

En cuanto a los rasgos en los que se obtuvieron los puntajes más altos, “juicio” registró un puntaje de 18, mientras que el resto (como “síntesis”, “concentración”, “abstracción”, “planeación” y “atención”), se ubicaron en el nivel promedio, con un puntaje que los sitúa en la mitad del rango.

Figura 1. Prueba Terman (evalúa inteligencia a través de seis áreas: inteligencia general, conocimiento, razonamiento fluido, razonamiento cuantitativo, proceso visual-espacial y memoria de trabajo; además, incluye actividades que miden la inteligencia verbal y no-verbal) (grupo 1 de LEP)



Nota: Para ubicar con mayor claridad su interpretación se describen los puntajes y nivel que corresponde: alto (19-21), medio (10-18) y bajo (0-9).

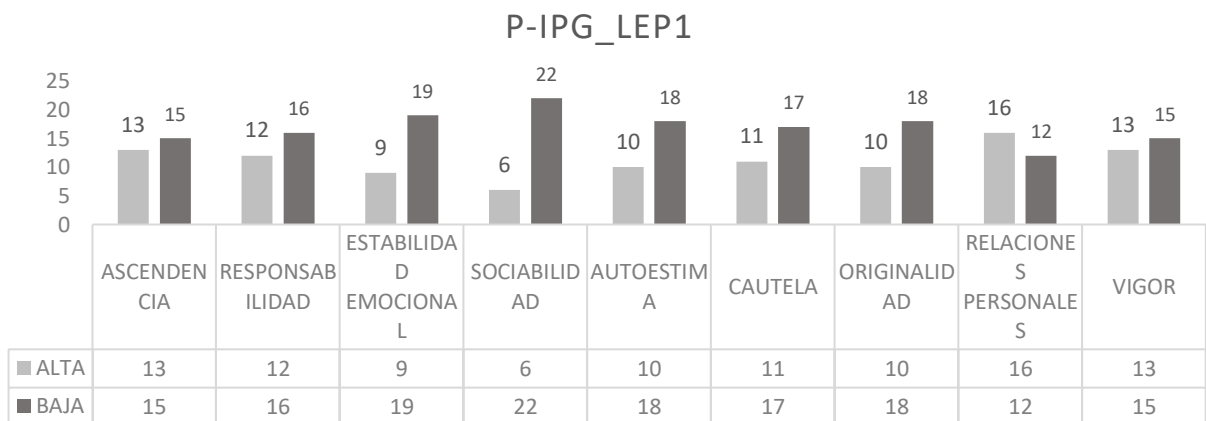
Fuente: Elaboración propia

La figura 2 muestra los resultados de la cantidad de participantes agrupados por área de evaluación del P-IPG, los cuales se han unido según las calificaciones (altas o bajas). Al respecto, cabe advertir que la interpretación de estos datos puede resultar algo compleja debido a la diversidad de rasgos que evalúa esta prueba. Por ello, a continuación, se describen los rasgos de personalidad que se presentan con mayor incidencia para comprender mejor a los estudiantes, especialmente aquellos casos que se alejan de la norma, ya sea con puntuaciones altas o bajas.

De los 28 alumnos del grupo 1 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), 13 muestran habilidades para tomar la iniciativa en situaciones grupales, mientras que 15 no las tienen. En cuanto a la responsabilidad, 12 alumnos obtuvieron puntajes altos y 16 bajos. Solo 6 de los 28 muestran estabilidad emocional, mientras que 22 carecen de habilidades para manejar sus emociones. En cuanto a las habilidades sociales, solo 6 obtuvieron puntuaciones altas, mientras que 22 presentaron puntuaciones bajas. Respecto al rasgo de autoestima, 18 alumnos tienen puntajes bajos y 10 altos. En el rasgo de cautela, es decir, prudencia al tomar decisiones, 11 de los 28 obtuvieron puntajes altos, mientras que los otros 17 se ubicaron en puntajes bajos.

En lo concerniente a la originalidad, habilidad y gusto por trabajar en tareas difíciles, 10 estudiantes obtuvieron puntajes altos y 18 puntajes bajos. En lo que respecta a las relaciones personales, 16 alcanzaron puntajes altos y 12 puntajes bajos. Finalmente, en el rasgo de vigor, característico de las personas con energía que prefieren trabajar de manera rápida, solo 13 de los 28 mostraron esta característica.

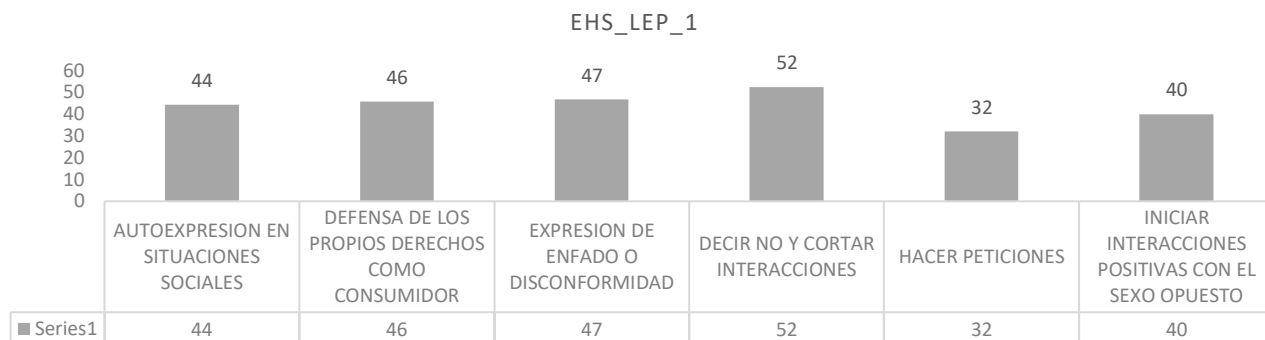
Figura 2. Perfil del inventario de la personalidad (P-IPG): su objetivo es medir rasgos estables de la personalidad y un factor de autoestima relacionados con la adaptación y la eficiencia del sujeto en situaciones sociales, educativas y laborales



Fuente: Elaboración propia

En la figura 3 se presentan los resultados de la aplicación de la escala de habilidades sociales. En el factor 52, “Decir no y cortar interacciones”, el puntaje más alto apenas supera ligeramente la media. En cuanto al factor “Hacer peticiones”, se obtuvieron puntajes globalmente bajos, el cual evalúa las habilidades para expresar peticiones a otra persona sobre lo que se desea, como pedir favores o solicitar la devolución de algo, especialmente en situaciones de consumo.

Figura 3. Promedios de los puntajes obtenidos por los alumnos en las diferentes áreas de la escala de habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia

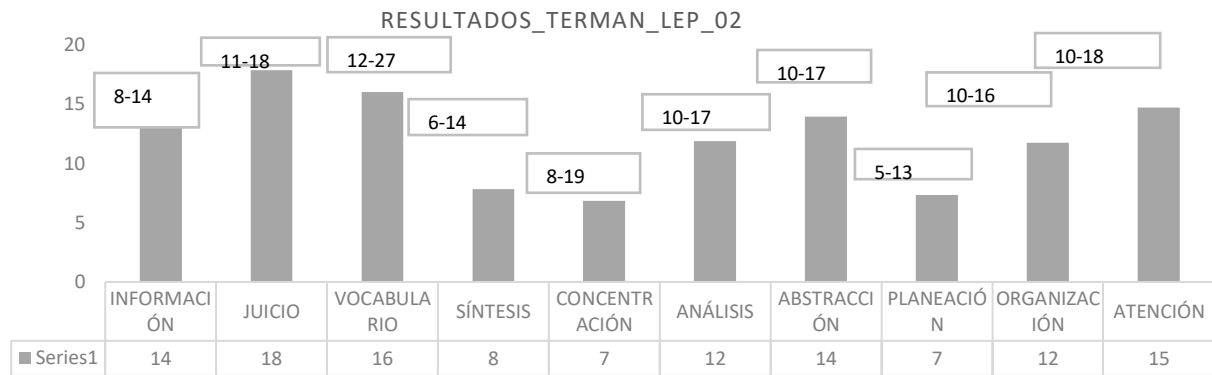
En la figura 4 se ofrecen los resultados de la prueba de inteligencia Terman aplicada al grupo 2 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). En cuanto a “información” y “juicio”, se sitúan en un rango alto. Sin embargo, en relación con “vocabulario”, apenas alcanzaron un puntaje que los coloca en 16, lo cual, aunque dentro del promedio, está más cercano al nivel bajo. El rango para este criterio es de 12 a 27.

En cuanto a la capacidad de “síntesis”, las cifras se ubicaron en un puntaje de 8, lo que sugiere que estas habilidades podrían ser desarrolladas, considerando que el rango para este criterio es de 6 a 14. En “concentración”, obtuvieron un puntaje de 7, lo cual representa un nivel bajo. El rasgo de “análisis” se halla dentro del rango promedio de 10 a 17, pero más cercano al nivel bajo que al alto. Respecto a la “abstracción”, se obtuvieron puntajes promedio, lo cual es favorable. En cuanto a la “planeación”, los puntajes globales se sitúan en 7, lo que también se considera poco favorable, considerando que el rango es de 5 a 13.

Por otro lado, en “organización” se alcanzaron 12 puntos, dentro del rango de 10 a 16, por lo que también se sugiere trabajar en este aspecto, dado que la formación requiere altos niveles de organización. Finalmente, en el rasgo de “atención”, se observa un promedio favorable, lo que podría considerarse una fortaleza.

Asimismo, cabe aclarar que de manera individual hay un sujeto que en esta prueba obtuvo un puntaje de 172, equivalente a un coeficiente intelectual (CI) de 114, lo que indica una capacidad de aprendizaje en un término superior.

Figura 4. Promedio que obtuvo el grupo por área de evaluación dentro del test Terman Merrill y el puntaje promedio que marca la prueba



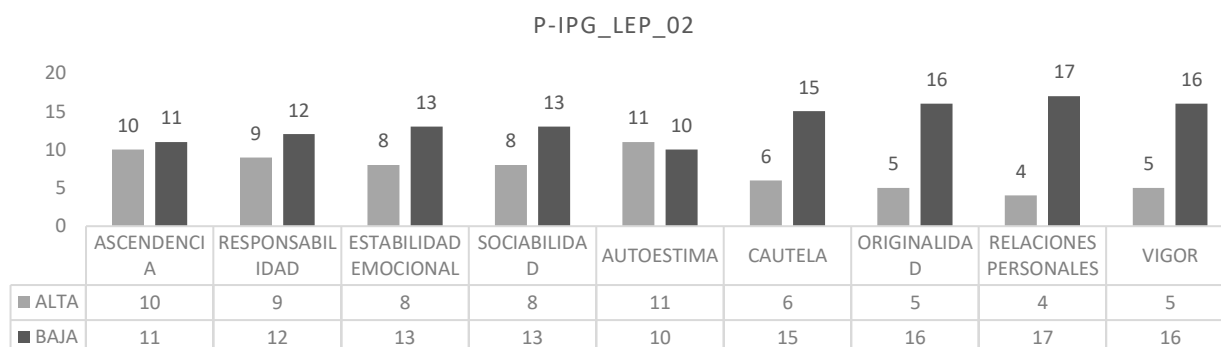
Fuente: Elaboración propia

En la figura 5 se ofrecen los resultados de la cantidad de participantes agrupados por área de evaluación del P-IPG, los cuales fueron organizados según las calificaciones (altas o bajas). La interpretación de estos datos puede resultar algo compleja debido a la diversidad de rasgos que evalúa esta prueba, de ahí que, a continuación, se describirá cada uno con el propósito de comprender de manera general cuáles son los rasgos de personalidad que se presentan con mayor incidencia, especialmente aquellos casos que se alejan de la norma, ya sea con puntuaciones altas o bajas.

Puntuaciones bajas

En el grupo 2 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) se observa que en el factor “ascendencia” 11 estudiantes obtuvieron puntuaciones bajas, lo que sugiere que tienden a escuchar más que hablar, carecen de confianza en sí mismos, permiten que otros tomen la iniciativa y son dependientes de las opiniones y consejos de los demás. Además, se encontraron puntajes bajos en otros factores como “responsabilidad”, “estabilidad emocional”, “sociabilidad” y “autoestima”, y se registraron puntajes bajos en los factores de cautela, originalidad y relaciones personales.

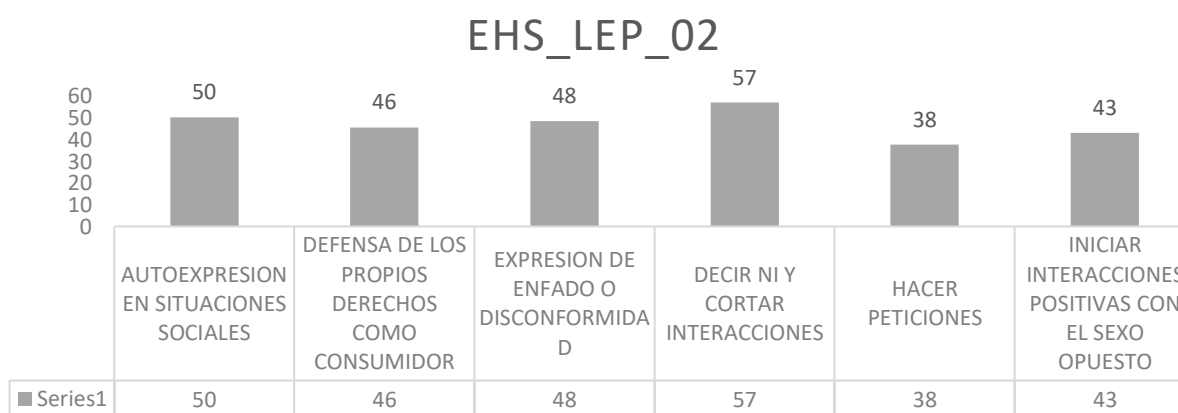
Figura 5. Cantidad de participantes agrupados por área de evaluación del P-IPG (evaluación de la personalidad), y se reagrupan acorde a las calificaciones (altas o bajas)



Fuente: Elaboración propia

En la figura 6, el factor “autoexpresión en situaciones sociales” se sitúa en el grupo de la media. En cuanto a “defensa de los propios derechos como consumidor”, los puntajes estuvieron por debajo de la media, lo que sugiere habilidades bajas para gestionar. Por otro lado, “decir no y cortar interacciones” estuvo por encima de la media, mientras que el factor “hacer peticiones” se ubicó por debajo de la media, lo que evidencia dificultades para mantener relaciones afectivas, amorosas y laborales saludables.

Figura 6. Promedios de los puntajes obtenidos por los alumnos en las diferentes áreas de la escala de habilidades sociales (grupo 2 de la Licenciatura en Educación Primaria)



Fuente: Elaboración propia

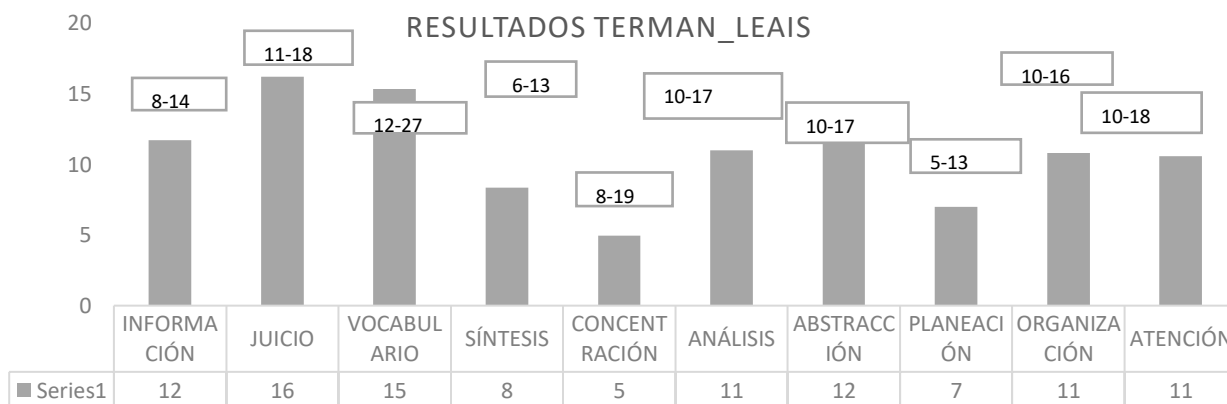
En la figura número 7 se presentan los resultados de la aplicación de la prueba Terman, la cual evalúa rasgos de inteligencia. En el rasgo de “información”, obtuvieron un puntaje de 12, lo cual se

considera un buen resultado, dado que el rango del promedio está entre 8 y 14. En cuanto al rasgo de “juicio”, alcanzaron un puntaje de 16, lo que se halla dentro del rango promedio de 11 a 18. Sin embargo, en el rasgo de “vocabulario” obtuvieron un puntaje de 8, lo cual se considera alerta, ya que el promedio oscila entre 12 y 27.

En el factor de “síntesis”, se ubicaron con un puntaje de 8, dentro del promedio de normalidad, aunque el rango promedio oscila entre 6 y 13. En cuanto a la “concentración”, obtuvieron un puntaje de 5, lo que se considera alerta, ya que indica que los alumnos no han desarrollado habilidades para centrar su atención y manejar números.

Los factores de “análisis” y “abstracción” se ubicaron en el límite bajo y promedio respectivamente, aunque este último tiende a un puntaje bajo. Esto también se observa en los factores de “planeación”, “organización” y “atención”.

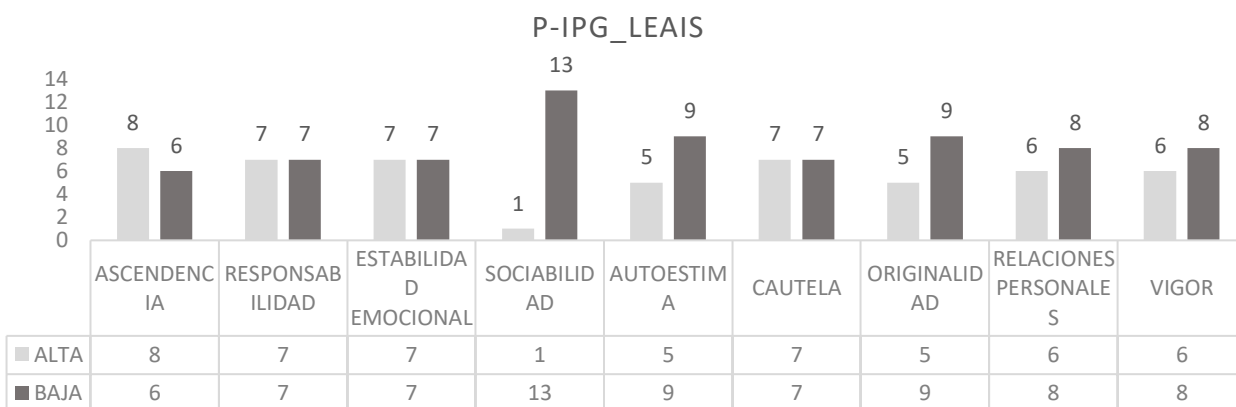
Figura 7. Promedio que obtuvo el grupo por área de evaluación dentro del test Terman Merrill y el puntaje promedio que marca la prueba



Fuente: Elaboración propia

En la figura 8 se agrupan los puntajes altos y bajos obtenidos en diferentes factores. En el factor de “ascendencia”, se observaron puntajes altos en 8 estudiantes y puntajes bajos en 6 estudiantes. En cuanto al factor de “responsabilidad”, se ubicaron a 7 sujetos en la categoría de puntajes altos y 7 en la de puntajes bajos. Por otro lado, en el factor de “sociabilidad”, solo se registró a 1 estudiante con puntajes altos, mientras que el resto obtuvo puntajes bajos.

Figura 8. Cantidad de participantes agrupados por área de evaluación del P-IPG y se reagrupan acorde a las calificaciones (altas o bajas)



Fuente: Elaboración propia

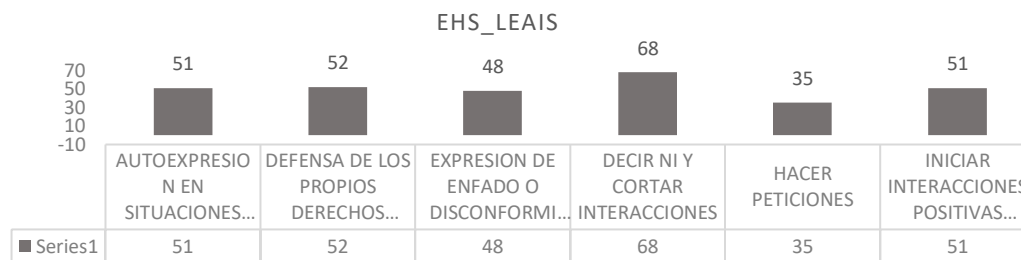
En la figura número 9 se presentan los resultados de la aplicación de la escala de habilidades sociales. En el factor de “autoexpresión en situaciones sociales”, los estudiantes obtuvieron puntajes que los ubican globalmente en la media, lo que indica que tienen la capacidad de expresarse de forma espontánea y sin ansiedad en diferentes tipos de situaciones sociales, como entrevistas laborales, en tiendas, lugares oficiales, en grupos y reuniones.

En cuanto al factor de “defensa de los propios derechos como consumidor”, alcanzaron un puntaje global de 52, lo que sugiere que los estudiantes poseen la habilidad para emitir conductas asertivas en defensa de sus derechos en situaciones de consumo.

En relación al factor de “expresión de enfado o disconformidad”, se sitúan en un puntaje global de 48, lo que quiere decir que están ligeramente por debajo de la media en habilidades para evitar conflictos o confrontaciones con otras personas. Por lo tanto, se considera prudente aplicar estrategias que les ayuden a fortalecer estas habilidades.

En cuanto al factor de “decir no y cortar interacciones”, consiguieron un puntaje global de 68, por lo que se puede afirmar que poseen habilidades para cortar interacciones con personas que no sean convenientes para ellos, así como para salir airosos de situaciones que les impongan hacer cosas que van en contra de sus deseos.

Figura 9. Promedios de los puntajes obtenidos por los alumnos en las diferentes áreas de la escala de habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los resultados evidencian que esta generación de estudiantes normalistas presenta más áreas urgentes de atención y oportunidades de mejora que fortalezas, lo cual queda por debajo de lo esperado para el perfil de un docente en formación de la escuela mexicana. Tales hallazgos subrayan la necesidad de reflexionar sobre si lograrán alcanzar el perfil de egreso propuesto por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, es decir, un perfil que incluya competencias como una alta capacidad de comprensión del material escrito y el fomento del hábito de lectura.

Por otra parte, es importante destacar que, a pesar de estos desafíos, tanto los docentes en formación como los profesores que imparten los cursos en la escuela normal donde se llevó a cabo este trabajo enfrentan el reto de adaptarse a las exigencias de la nueva escuela mexicana. Aunque la transición hacia este nuevo modelo aún no se ha completado, están inmersos en un proceso que requiere desaprender. Esto implica que, dado que cursaron la mayor parte de su formación con el plan de estudios 2018, ahora necesitan cambiar el enfoque pedagógico al que estaban acostumbrados y, en cierto sentido, “desaprender” lo que ya habían consolidado.

Al respecto, téngase en cuenta que el propósito fundamental de las escuelas normales es formar docentes que se integren al servicio educativo público de la educación básica en sus diferentes niveles. En otras palabras, esta formación inicial está orientada hacia el logro del perfil de egreso, el cual establece como objetivo alcanzar competencias genéricas, profesionales y disciplinares que estén alineadas con el dominio del plan de estudios vigente para la educación básica. En este contexto, los egresados del plan 2018 estaban dirigidos a dominar en su práctica docente el modelo educativo 2017 aprendizajes clave (educación básica). Por lo tanto, durante sus años de formación, el estudiantado normalista desarrolló, fortaleció y consolidó competencias basadas en un modelo curricular específico.

Sin embargo, actualmente, con la implementación de la nueva escuela mexicana en todos los niveles educativos, los egresados se enfrentan al desafío de transformar su práctica docente y adaptarla a un nuevo plan de estudios, lo cual exige replantear sus competencias profesionales y disciplinares para

proporcionar una educación centrada en la mejora de la comunidad. Aunque el perfil psicopedagógico previamente descrito reveló áreas de oportunidad para dicha generación, ahora, en el ámbito laboral, los egresados se ven confrontados con cambios significativos en su vida profesional y laboral.

Debido a esta situación, hoy más que nunca se hace evidente la necesidad de incorporar conceptos como *aprender a desaprender y reaprender*, ideas fundamentales en el aprendizaje transformacional que han sido destacadas por Humberto Maturana y Paulo Freire, quienes resaltan la importancia de no solo considerar qué se enseña, sino también cómo se enseña (Salum, 2019). Por eso, surge la urgencia de modificar las prácticas de enseñanza del profesorado para promover un aprendizaje que no se limite a la adquisición de contenidos y conocimientos, sino que sea un proceso situado y activo, desafiante en nuevas formas de comprender e interpretar el mundo. Aunado a ello, se debe considerar la dimensión emocional del aprendizaje y enfrentar desafíos que fomenten la plasticidad cerebral para facilitar la adaptación a diversos entornos.

Por último, vale mencionar que los estudiantes perciben que la crianza que recibieron, como menciona Sosa (2009), “cumplió con el cometido” de proporcionarles un entorno familiar donde pudieron adquirir valores, autocontrol, responsabilidad, desarrollo social, equilibrio emocional y autonomía durante la infancia. Sin embargo, este contexto familiar no se tradujo necesariamente en un desempeño destacado en las aulas, lo que podría explicarse en parte por los datos obtenidos en el perfil psicopedagógico. Por lo tanto, se debe implementar un plan colegiado que aborde las áreas de oportunidad identificadas en dicho perfil para contribuir a que los estudiantes alcancen su máximo potencial al graduarse y puedan desempeñarse de manera óptima en el ámbito laboral.

Futuras líneas de investigación

Sería relevante examinar las características psicopedagógicas de los aspirantes a las escuelas normales, especialmente considerando que la nueva escuela mexicana (NEM) busca promover una educación de calidad, así como indagar en los perfiles relacionados con el desarrollo de habilidades sociales. Por otra parte, las autoridades deben tener en cuenta casos que se conocen a través de los medios de comunicación, los cuales sugieren problemáticas relacionadas con comportamientos violentos por parte de algunos estudiantes, no solo en nuestro país, sino también en otros lugares. En este sentido, el fomento de habilidades socioemocionales podría ser una alternativa para promover sociedades menos violentas.

Agradecimientos

Es una oportunidad para expresar mi agradecimiento a la Escuela Normal No. 1 de Toluca por las facilidades proporcionadas durante el desarrollo de esta investigación. También agradezco la gestión de recursos para la difusión de los resultados en congresos y, finalmente, la publicación de este artículo como parte de un libro colectivo. El objetivo es alcanzar otros espacios e instituciones de educación superior con la esperanza de inspirar a docentes y estudiantes a involucrarse en la investigación educativa.

Referencias

- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. in Conselho Nacional de Educação - Seminário e Colóquios (ed.), *As bases da educação* (pp. 281-291). Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Christenson, S. L., Rounds, T. and Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7- 36.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13211102>
- García-Bacete, F. J. (2003) Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- Lévy-Leboyec, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000.
- Minuchin, S. y Fishman, H. (2001). *Técnicas de terapia familiar*. Paidós.
- Navarro, J. (2019). Educación Básica y Educación Normal, historias paralelas y enaras de una Nueva Escuela. *Revistaeducarnos*.
- Oudhof, H. Morales, M. y Troche, P. (2004). Cuestionario de tareas de crianza para padres. Toluca, México: UAEM
- Ortega, A. (21 de septiembre de 2019). Así quedaron en la ley los planes y programas de la Nueva Escuela Mexicana. *Expansión Política*.
<https://politica.expansion.mx/congreso/2019/09/21/asi-quedaron-en-la-ley-los-planes-y-programas-de-la-nueva-escuela-mexicana>
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es>
- Rink, J. E., Knot-Dickscheit, J. (2002). Cuestionario de Tareas de Crianza para Padres
- Robles, E. (2005). *Cuestionario de tareas de crianza para adolescentes. Validación para muestras mexicanas*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Rodríguez, B., Oudhof, H., González Arratia, N. I. y Unikel, C. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 9-20.
- Ruiz, M. N. (1992). Estilos de vida familiares y rendimiento escolar. *Revista de Trabajo Social*, (129), 156-160.
- Salum, J. M. (2019). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo, una mirada epistemológica. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 2(7).
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
- Sosa, J. A. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 251-265.
- Unesco (2020). *Enfoque por competencias*. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>

Portafolio electrónico: instrumento didáctico para fomentar el aprendizaje del idioma inglés

E- portfolio, didactic tool to promote English language learning.

Aurelio Vences Díaz

Escuela Normal No.1 de Toluca

diazaureliovd@normal1toluca.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0009-7957-2928>

Resumen

En la licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, se implementó un enfoque innovador para el desarrollo del curso de inglés llamado Inicio de la Comunicación Básica con el objetivo de promover el aprendizaje de dicha lengua entre los estudiantes de segundo grado que cursaban el Plan de Estudios 2022. Para ello, se implementó el portafolio electrónico, el cual sirvió para que los futuros docentes desarrollaran una tarea-producto sobre el contenido de inglés enseñado en clase. Además, se emplearon las tecnologías de información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD) para diseñar y editar profesionalmente las tareas, específicamente la plataforma Canva. En la elaboración de dicho portafolio los estudiantes no solo recopilaron, sino que también sintetizaron e interpretaron críticamente sus diversas producciones, particularmente las infografías creadas con las plantillas de Canva, lo cual constituyó el núcleo de este recurso didáctico. Estas infografías incluyeron elementos esenciales como vocabulario, gramática del contenido y enunciados en inglés relacionados con el tema, así como propuestas para desarrollar durante su práctica docente en las escuelas de educación básica donde fueron asignados.

Palabras clave: enseñanza, portafolio, constructivismo, autoevaluación.

Abstract

In the Bachelor's degree in Primary Education at Escuela Normal No. 1 of Toluca, an innovative approach was implemented for the development of the English course called Beginning of Basic Communication with the objective of promoting the learning of said language among second-year students. grade who were studying the 2022 Curriculum. To do this, the electronic portfolio was implemented, which served for future teachers to develop a task-product on the English content taught in class. In addition, information, communication, knowledge and digital learning technologies (ICTCAD) were used to professionally design and edit the tasks, specifically the Canva platform. In the preparation of said portfolio, the students not only compiled, but also synthesized and critically interpreted their various productions, particularly the infographics created with Canva templates, which constituted the core of this teaching resource. These infographics included essential elements such as vocabulary, content grammar and English statements related to the topic, as well as proposals to develop during their teaching practice in the basic education schools where they were assigned.

Key words: teaching, portfolio, constructivism, self-assessment.

Introducción

El proceso de formación docente debe adecuarse a las demandas del siglo XXI, en especial en todo lo relacionado con el dominio del contenido y la habilidad para enseñarlo. Por ello, en la presente propuesta los futuros docentes tuvieron la oportunidad de mejorar las tareas-producto (mediante infografías), así como añadirles elementos según fuera necesario con el fin de convertir al portafolio electrónico en una herramienta útil para abordar situaciones académicas.

Esta iniciativa se fundamentó en una perspectiva constructivista, ya que al avanzar en los contenidos del programa los estudiantes en formación compartieron experiencias y significados en su elaboración. Los objetivos de esta propuesta fueron describir cómo los futuros docentes percibían este instrumento didáctico y orientar su uso y aplicación en el desarrollo del programa de curso de inglés mencionado.

En cuanto a la implementación del portafolio como estrategia didáctica, cabe mencionar que sus inicios se remontan a los años 90 en la educación universitaria de Estados Unidos y Gran Bretaña. El impulso al portafolio provino del Consejo de Europa, que lo consideró una herramienta clave para potenciar el aprendizaje de idiomas, según lo estipulado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Allí, se concibe al portafolio como un recurso que permite recopilar trabajos creados por los estudiantes a lo largo del curso para luego reflexionar sobre su progreso académico.

Delmastro (2002) lo concibe como “una selección de los trabajos realizados por los alumnos a lo largo del curso que son utilizados para tratar de evaluar el desempeño estudiantil en término de progresos logrados en relación con el trabajo inicial” (p. 18). mientras que Lyons (1999) lo relaciona con la historia documental estructurada de un conjunto cuidadosamente seleccionado de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que solo alcanza realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación. En pocas palabras, es un recurso didáctico que promueve el desarrollo de habilidades como la reflexión y la claridad al elaborar las infografías a partir de contenidos abordados con el fin de despertar el interés por compartir el conocimiento con los compañeros de grupo.

Ahora bien, en el presente trabajo, para estructurar dicho instrumento didáctico y, por ende, fomentar el aprendizaje del idioma inglés, se utilizó la cuenta de correo institucional de Microsoft, a la cual todos los docentes en formación de la Escuela Normal No. 1 de Toluca tienen acceso. Específicamente, se aprovechó el canal de Teams en su sección del bloc de notas. A continuación, se describe el proceso seguido en su construcción.

La construcción del portafolio electrónico

Una vez establecido el marco del curso con los docentes en formación, fue crucial que se familiarizaran con esta propuesta. Para eso, y utilizando su cuenta de correo institucional, accedieron al canal de Teams y luego al apartado del bloc de notas. En este espacio de trabajo, la biblioteca de contenido se convirtió en el soporte fundamental para la elaboración del portafolio electrónico, ya que en esta sección se alojó información importante para respaldar dicha herramienta. Después, los docentes en formación elaboraron la carátula de su portafolio electrónico, la cual incluyó datos como el nombre de la escuela, del curso y del estudiante, entre otros.

Para fundamentar y referenciar el portafolio electrónico se añadió el programa del curso y su planificación semestral. Estos documentos fueron conocidos por los docentes en formación en primera instancia y luego compartidos por el formador en la biblioteca de contenido.

Con base en la planificación del curso, los docentes en formación comenzaron con la elaboración de la infografía 1. Todos los documentos fueron redactados y/o estructurados en inglés, comenzando con el título del contenido tratado. Posteriormente, utilizando una plantilla de Canva, se procedió a estructurar el vocabulario, la gramática y ejemplos relacionados con el contenido enseñado en la sesión de clase. Además, como se mencionó anteriormente, se incluyó una propuesta didáctica para llevar a cabo con los estudiantes de educación básica durante sus jornadas de práctica docente.

Es importante destacar que, además de las infografías elaboradas, se utilizó la aplicación Flip, disponible en el canal de Teams. A través de esta herramienta, se incorporó el audio correspondiente sobre el contenido tratado con el propósito de evaluar la habilidad de expresión oral (*speaking*), la cual, como se establece en el programa del curso, es una habilidad que debe ser fomentada para su consolidación.

La evaluación del portafolio electrónico

Con base en la rúbrica de evaluación y en las tareas programadas en Teams, se evaluaron las infografías elaboradas por los docentes en formación. En esta misma sección del canal de Teams, el formador proporcionó retroalimentación para la elaboración de cada una de las infografías. Esto contribuyó a que al final del semestre el portafolio electrónico se convirtiera en la evidencia integradora para obtener la calificación global del curso.

Retroalimentación del portafolio electrónico

En esta etapa, los docentes en formación reflexionaron sobre el conjunto de actividades llevadas a cabo en las sesiones de clase, así como sobre los contenidos abordados en el curso de inglés, especialmente lo incorporado en sus infografías. Para ello, se promovió la capacidad de sumergirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, específicamente para desarrollar una estrategia didáctica destinada a trabajar el contenido de inglés con los estudiantes de la escuela primaria. Esto incluyó el uso de videos y otros materiales que fueron incluidos en su portafolio electrónico.

Como es bien sabido, el manejo de la información es una tarea compleja, pero significativa, ya que implica que el alumno pueda transitar entre las actividades que realiza y activar la comprensión y el significado, procesos de aprendizaje necesarios en este contexto. Aquí, la competencia procedimental se basó en el uso de la tecnología, que abarcó desde la familiarización hasta el dominio del canal de Teams, el uso del bloc de notas y de la biblioteca de contenido para diseñar su portafolio electrónico.

Metodología

Para este estudio se empleó la investigación acción, ya que se promovió una indagación práctica por parte de los docentes en formación para enriquecer la parte gramatical de los contenidos abordados en clase. Gracias a esta metodología se fomentó el trabajo colaborativo, una estrategia muy útil para mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

La espiral de ciclos de investigación acción se conformó por cuatro fases: planificar, actuar, reflexionar y valorar. Sus principales beneficios incluyeron el fomento y fortalecimiento del idioma, así como la comprensión del contenido abordado, lo cual permitió a los docentes en formación participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, transformar su experiencia como parte de su desarrollo académico personal y reflexionar sobre su propio aprendizaje, valorándose como impulsores en la búsqueda de conocimientos autónomos.

En cuanto a la recolección de evidencias, se seleccionaron por conveniencia los grupos I y II del tercer semestre de la mencionada licenciatura con el objetivo de realizar un análisis comparativo sobre cómo fue percibido este instrumento didáctico desde la perspectiva de los docentes en formación. En concreto, la muestra estuvo conformada por 20 alumnos de ambos géneros, mientras que las herramientas implementadas fueron la entrevista abierta y un cuestionario. Además, se emplearon los datos obtenidos en la rúbrica para evaluar y orientar el uso y aplicación del portafolio electrónico en el desarrollo del programa del curso de inglés.

Diferentes autores citan al portafolio electrónico como un recurso que facilita la gestión de aprendizajes significativos y sirve como evidencia de que el estudiante ha alcanzado los objetivos establecidos en el curso. Por ejemplo, Mellado (2007) afirma que es “una herramienta con un gran potencial, en el desarrollo y la evaluación de competencias, máxime si asegura espacios creativos y auténticos para toma de decisiones, retroalimentación continua del proceso, autoevaluación, que conlleven procesos metacognitivos y de aprendizajes significativos” (p. 70).

Por su parte, Sánchez (2012) opina que “el portafolio electrónico es una estrategia esencial para la integración de procesos de aprendizaje-enseñanza-evaluación orientada al desarrollo competencial de los estudiantes en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 15).

En esta investigación se procuró que la implementación del portafolio electrónico adquiriera significados para el aprendiz a través de un anclaje en aspectos relevantes de su estructura cognitiva preexistente. Es decir, en conceptos, ideas y proposiciones ya existentes en su estructura de conocimientos (o de significados) con determinado grado de claridad, estabilidad y diferenciación (Moreira, 2005).

Sobre esta idea, Prendes y Sánchez (2008) explican que “la función principal del portafolio electrónico es evidenciar qué es lo que el alumno ha aprendido” (p. 21), mientras que Coromina *et al.* (2011) señalan que su “utilización exige una participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje, lo sitúa en el centro de la acción y le facilita el aprendizaje de competencias transversales” (p. 120). En este sentido, el portafolio electrónico se convirtió en un instrumento que valoró el proceso de aprendizaje en los estudiantes al estar relacionado con las competencias tecnológicas propias de los jóvenes del siglo XXI.

En concordancia con esta idea, Cabero *et al.* (2012) presentan una experiencia para la formación de educadores desarrollada en la Universidad de Pablo de Olavide, donde se utilizaron portafolios digitales, material educativo multimedia y blogs como recursos para publicar comentarios sobre los avances, dificultades y aspectos relacionados con los contenidos del curso. A raíz de esta experiencia y ante el contexto de confinamiento mundial, esta propuesta intentó fomentar el interés y la participación activa de los docentes en formación en torno al idioma inglés.

Resultados

Para los docentes en formación resultó muy significativo tener sus infografías (tareas-producto) alojadas en un espacio virtual, ya que les permitió recurrir a ellas cada vez que necesitaban reestructurar, precisar o mejorarlas. Entre los hallazgos cualitativos obtenidos a partir del análisis de entrevistas y de la rúbrica de evaluación utilizadas, los estudiantes del tercer semestre, grupos I y II de la licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal n.º 1 de Toluca, percibieron en el curso de inglés Inicio de la Comunicación Básica una experiencia destacada. De hecho, reconocieron el uso del portafolio electrónico como la herramienta que les permitió autogestionar su aprendizaje y alcanzar el dominio de los contenidos del idioma inglés.

En concreto, para conocer la opinión de los estudiantes sobre el uso del portafolio electrónico se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿El portafolio electrónico le permitió interactuar con su formador?
2. ¿El portafolio electrónico le permitió autoevaluarse?
3. ¿Recibió retroalimentación de su formador durante el proceso de construcción de su portafolio electrónico?
4. ¿El portafolio electrónico le permitió en su curso fomentar el aprendizaje del idioma inglés?

Las respuestas se agruparon de siguiente modo:

1. Interacción
2. Autoevaluación.
3. Desempeño
4. Retroalimentación.

Entre las respuestas relacionadas con la evaluación, se destaca que el portafolio electrónico fue altamente valorado por los docentes en formación, pues les permitió sistematizar los aprendizajes, autogestionar el conocimiento y, sobre todo, fomentar el aprendizaje del idioma.

Tabla 1. Percepción de los docentes en formación sobre el portafolio electrónico

PREGUNTAS	GRUPO 1	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 2	TOTAL GRUPOS 1 Y 2	TOTAL GRUPOS 1 Y 2
	A favor	En contra	A favor	En contra	A favor	En contra

1. ¿El portafolio electrónico le permitió interactuar con el Formador?	8	2	9	1	17	3
2. ¿El portafolio electrónico le permitió autoevaluarse?	9	1	9	1	18	2
3. ¿Recibió retroalimentación del formador durante el proceso de construcción de su portafolio electrónico?	10	0	10	0	20	0
4. ¿El portafolio electrónico le permitió fomentar el aprendizaje del idioma inglés?	9	1	9	1	18	2

Fuente: Elaboración propia

En las respuestas a las preguntas 3 y 4, que se refieren al indicador de desempeño, los docentes en formación reconocen cómo el uso del portafolio electrónico fomentó el aprendizaje del idioma inglés en el curso que están cursando.

En cuanto a la retroalimentación, el formador llevó a cabo un proceso sistemático para revisar cada uno de los portafolios electrónicos, para lo cual se enfocó en la integración de los contenidos conceptuales y procedimentales de las infografías creadas por los docentes en formación.

Finalmente, los resultados reflejaron el grado en que los docentes en formación estaban alcanzando los objetivos, lo cual quedó evidenciado en las distintas infografías alojadas en sus portafolios electrónicos. Todo esto también proporcionó datos sobre los contenidos del programa que requerían mayor énfasis, lo que tuvo un impacto significativo en su desempeño académico. En síntesis, los participantes tuvieron una percepción favorable sobre el uso y la construcción de este instrumento didáctico.

Discusión

Puede que esta propuesta sea incipiente en relación con los referentes del portafolio electrónico, pero su esencia radica en fomentar el aprendizaje del idioma inglés entre los docentes en formación. En tal sentido, y para buscar una propuesta innovadora que permitiera desarrollar el programa del curso durante y después del periodo de confinamiento mundial, esta iniciativa se puso en marcha con el

propósito de cumplir con lo establecido en el programa del curso correspondiente al plan de estudios 2022 de la licenciatura en Educación Primaria.

De hecho, el portafolio electrónico fue altamente valorado como una herramienta que les permitió sistematizar los aprendizajes, autogestionar el conocimiento y, sobre todo, lograr el aprendizaje autónomo para continuar aprendiendo. Algunos comentarios sobre la construcción de este recurso surgieron de la necesidad de familiarizarse previamente con el uso de las TICAAD, específicamente con su cuenta de correo institucional, el uso de Teams, el bloc de notas y la biblioteca de contenido, así como también de la aplicación de Flip para trabajar y evaluar la habilidad de expresión oral en este idioma.

Durante este proceso, cabe destacar el apoyo brindado por el formador, quien orientó las tareas a entregar en la periodicidad establecida para la asignación de las calificaciones de los participantes. Al respecto, se reconoció la importancia de tener presente la calendarización para la elaboración y entrega de las infografías con base en la rúbrica de evaluación establecida al inicio del curso, las cuales fueron incluidas en el portafolio electrónico. Además, se resaltó la importancia de familiarizarse con la entrega en tiempo y forma en el espacio programado, así como de tomar en cuenta la temporalidad establecida en el apartado de tareas del canal de Teams.

Otra cuestión destacable tiene que ver con la fiabilidad de las fuentes de información empeladas por los alumnos para la elaboración de las infografías de cada uno de los contenidos desarrollados en el curso. En este sentido, se usaron textos, videos y otros materiales encontrados en internet, como English Grammar Lessons online, IELTS Speaking Gold course, entre otros.

Conclusiones

En cuanto a las conclusiones sobre esta propuesta, se puede argumentar que el portafolio electrónico no solo facilitó la evaluación del curso de inglés, sino que también puso énfasis en el proceso para fomentar el aprendizaje del idioma. De hecho, los docentes en formación percibieron más beneficios que limitaciones relacionadas con el proceso de adquisición y desarrollo de destrezas para fomentar el aprendizaje del idioma.

Sin embargo, cabe mencionar que algunos docentes en formación fueron conscientes de las dificultades para su construcción debido a las limitaciones tecnológicas en sus hogares y al escenario enfrentado durante el período de confinamiento (pandemia), que aún sigue siendo un recurso restringido en diferentes contextos.

Aun así, esta experiencia resultó de gran utilidad para determinar cuáles actividades o ejercicios realizados durante el curso les permitieron fortalecer los contenidos abordados en el proceso mismo de la elaboración de sus infografías. Incluso, hubo sorpresas en este sentido, ya que actividades que desde la apreciación del formador se consideraban más beneficiosas para abordar determinados contenidos no fueron incorporadas en el portafolio electrónico de participantes. Esto demuestra que lo que resulta relevante en la mente del formador no siempre lo es para los futuros docentes.

Por otro lado, el grado en que los alumnos estaban fortaleciendo el aprendizaje del idioma quedó evidenciado en las distintas infografías enviadas para su revisión y evaluación, las cuales fueron posteriormente alojadas en sus respectivos portafolios electrónicos. Al respecto, se puede afirmar que

las tareas-producto reflejaron el dominio de los contenidos abordados en el curso, lo cual fue gratificante para el formador, pues se demostró el esmero en su elaboración.

En cuanto al tiempo requerido para la revisión de cada portafolio, el formador empleó aproximadamente 10 minutos en promedio, considerando los 46 documentos alojados en el apartado de trabajo del bloc de notas de cada docente en formación. Esto sugiere que una limitación para la evaluación de este recurso es el tiempo exigido para revisar las infografías y, al final, integrar esta herramienta como evidencia final o integradora del curso.

En síntesis, la experiencia no concluye aquí, ya que el portafolio electrónico será un referente en el desarrollo de los cursos de inglés de otros semestres a cargo del autor de este artículo, con las mejoras y adecuaciones que ya se tienen planeadas.

Futuras líneas de investigación

Quizá uno de los mayores desafíos del portafolio electrónico como instrumento didáctico para fomentar el aprendizaje del idioma inglés sea la necesidad de desarrollar un documento más completo que incluya ideas y aportaciones adicionales, pues de esta manera se podrá construir un instrumento más sólido en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma.

Esto significa que la elaboración del portafolio electrónico desde esta perspectiva incipiente no debería limitarse a una simple lista de apartados incluidos en las infografías elaboradas por los docentes en formación. Más bien, debería tejer una trama de logros progresivos que atiendan a los requisitos para alcanzar un nivel de dominio del idioma, basado en el Marco Común de Referencia Europeo para la Certificación de los Idiomas.

Además, vale destacar que el portafolio electrónico no se reduce a la sola búsqueda de información para la elaboración de infografías, sino que debe proyectar su validez y su utilidad como posible referente. Por tanto, debería constituirse en una herramienta que fomente progresivamente la adquisición de mayor autonomía para el aprendizaje del idioma inglés por parte de los futuros docentes.

Finalmente, a partir de la bibliografía que sustenta esta propuesta, se puede asegurar que el uso del portafolio electrónico en este nivel académico se vislumbra como un medio para comprender mejor muchos procesos de aprendizaje, no solo en el ámbito de los idiomas, sino también en otros cursos que integran la malla curricular del plan de estudios 2022 para la formación de licenciados en Educación Primaria.

Referencias

- Cabero, J., López, E. y Llorente, M. C. (2012). E-portafolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 3(4).
- Coromina, J., Sabate, F., Romeu, J. y Ruiz, F. (2011). Portafolio digital de aprendizaje: un nuevo medio de comunicación en la educación. *Intangible Capital*, 7(1), 116-142.
- Delmastro, A. L. (2002). Estrategias constructivistas para la enseñanza del inglés con fines específicos. Informe de Investigación Libre II. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas. División de Estudios para Graduados. FHHE, LUZ.
- Lyons, N. (1999). Posibilidades del portafolio: propuestas para un profesionalismo docente. Amorrortu.
- Mellado, M. E. (2007). Portafolio en línea: una herramienta de desarrollo y evaluación de competencias en la formación docente. *Educar*, 40, 69-89.
- Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (23), 9-23.
- Sánchez, Santamaría, José. (2012). El e-portafolio en la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*.
- Prendes, M. P. & Sánchez, M. M. (2008). Portafolios electrónicos: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 32, 21 – 34. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2022*. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Programa del curso inglés Inicio de la Comunicación Básica. Tercer semestre.

Divergencia en acción: una propuesta metodológica con orientación en ambientes de aprendizaje divergentes

Divergence in Action: A Methodological Proposal with a Focus on Divergent Learning Environments

Daniel Alberto Centeno Fuentes

Escuela Normal No. 1 de Toluca

centenodaniel_d@normal1toluca.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0002-5344-6156>

Resumen

En el presente artículo se ofrece una propuesta metodológica derivada de dos intervenciones realizadas en una escuela normal, donde los entornos de aprendizaje divergentes fueron los pilares fundamentales para el desarrollo de competencias en los estudiantes normalistas. El objetivo fue abordar de manera no convencional los temas establecidos en el plan y programas de estudio de 2018, específicamente en el ámbito de la formación para la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, se empleó la metodología de investigación-acción con un enfoque sistemático, que proporcionó una visión práctica en la progresión de las competencias en el aula. Como parte del plan de acción, se integró la metodología de *design thinking*, con el enfoque en el ámbito educativo. Según Brown y Kuratko (2015), esta resulta útil para ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico y creativo, y para fomentar la generación de ideas innovadoras. Como resultado, los participantes se mantuvieron comprometidos y motivados durante la mayoría del tiempo en los cursos, lo que contribuyó a la construcción de la propuesta metodológica.

Palabras clave: divergente, desarrollo, creatividad, ingeniar, competencias.

Abstract

The present article shares a methodological proposal that arises through two intervention processes in a normal school, where divergent learning environments were the main axes as a possibility for the development of competencies of normalista students. This was proposed with the intention that the contents proposed in the 2018 study plans and programs in the formative trajectory, teaching, and learning formation, be approached in a unconventional way. Therefore, the systematicity of the action research methodology provided a vision of classroom action in the progression of competencies. As support in the action plan, the Design Thinking methodology with a focus on the educational field was used, where Brown and Kuratko (2015) comment that it is important to help students develop a more critical and creative way of thinking based on the ideation of innovative representations, resulting in students being engaged and motivated most of the time during the courses, and in turn, the construction of a methodological proposal.

Key words: Divergent, development, creativity, ingeniate, competencies.

Introducción

La presente intervención se llevó a cabo en dos momentos. El primera tuvo lugar durante el cuarto semestre de la licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal n.º 1 de Toluca, específicamente en el curso *Producción de Textos Escritos* correspondiente al segundo semestre del ciclo escolar 2021-2022. En esta fase, se implementó un ambiente de aprendizaje divergente con una temática vikinga.

La segunda etapa se desarrolló con el curso de *Literatura* en el primer semestre del ciclo escolar 2022-2023, con una temática basada en el mundo de la magia de Harry Potter. El material utilizado para crear el ambiente fue tomado de los siete libros de J. K. Rowling (1998-2008), aunque se adaptaron al contexto y a las necesidades de los estudiantes de la escuela normal.

A partir de estas experiencias, se generaron una serie de resultados que condujeron a la creación de una propuesta metodológica denominada Divergencia en Acción, la cual tuvo como propósito potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo en colaborativo, así como el fortalecimiento de los aprendizajes de una manera poco convencional.

Metodología

Los participantes fueron un grupo por 34 estudiantes, de los cuales 29 eran mujeres y 5 hombres, pertenecientes a la generación 2020-2024 de la Escuela Normal n.º 1 de Toluca, inscritos en la licenciatura en Educación Primaria según el plan de estudios 2018.

En cuanto al proceso de intervención en el aula, se emplearon dos metodologías principales. La primera fue la investigación-acción, definida por Latorre (2005) como una serie de acciones llevadas a cabo por el docente en el aula para promover el desarrollo curricular, la mejora de los programas educativos y los sistemas de planificación. Para implementar esta metodología, Latorre propone un ciclo de cuatro etapas: la planificación o plan de acción, la acción, la observación de la acción y la reflexión.

La segunda metodología fue el *design thinking* o pensamiento de diseño, la cual se integró en el plan de acción del ciclo de la investigación-acción. Según Brown (2009), el *design thinking* se caracteriza por su enfoque innovador y centrado en las personas, de ahí que sea considerada como una herramienta poderosa para la innovación, aplicable tanto en ámbitos empresariales como sociales. Por su parte, Cross (2011) lo describe como un enfoque creativo para la resolución de problemas, pues se basa en métodos de trabajo no convencionales basados en el razonamiento abductivo, mientras que Doorley *et al.* (2018) lo sistematizan en un modelo de cinco pasos:

1. Empatizar: Comprender las necesidades y contextos de las personas involucradas.
2. Definir: Precisar la idea del proyecto o problema por abordar.
3. Idear: Generar soluciones innovadoras o creativas para resolver el problema.
4. Prototipar: Crear prototipos tangibles que materialicen las ideas.
5. Validar: Someter las soluciones propuestas a pruebas para evaluar su eficacia y refinarlas según sea necesario.

Con base en estas cinco etapas y la planificación docente, se desarrollaron las actividades. En la etapa de empatizar, se utilizó un diagnóstico para comprender las necesidades específicas de los estudiantes. En las etapas de definir e idear, se empleó la planificación docente para organizar las actividades correspondientes a los cursos de *Producción de Textos Escritos y Literatura*, así como para definir el ambiente de aprendizaje divergente con las temáticas de vikingos y magia, esta última con un enfoque en Harry Potter.

Durante la etapa de ideación, se tuvo especial cuidado en integrar las temáticas en cada uno de los contenidos propuestos en el plan y programa de estudios 2018, por lo que se verificó que las actividades tuvieran una justificación pedagógica sólida en su diseño y construcción.

En la etapa de prototipado, los contenidos se diseñaron con el objetivo de promover el desarrollo de las competencias establecidas en el plan y programa de estudios 2018. Finalmente, en la validación, se recopiló la opinión de los estudiantes mediante un cuestionario para reflexionar sobre si se logró algún avance en el desarrollo de sus competencias.

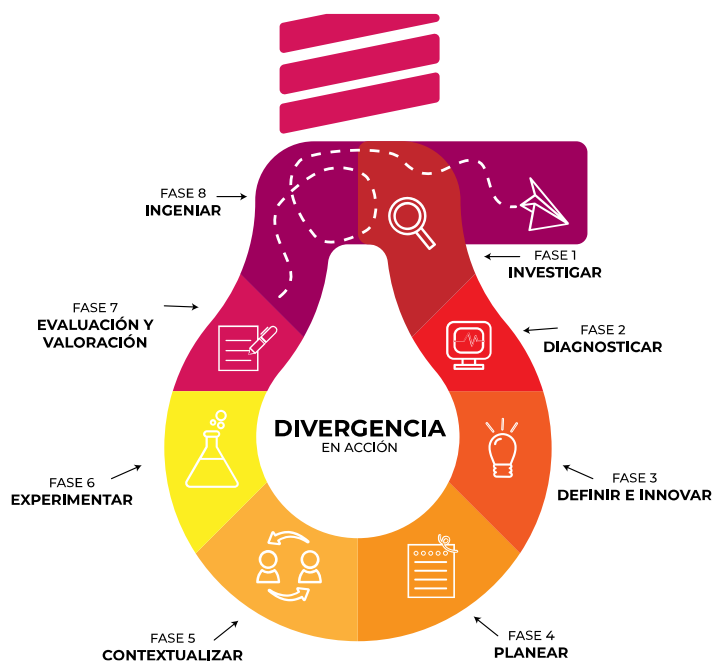
La propuesta metodológica: Divergencia en Acción

Es fundamental destacar que la presente propuesta metodológica surge a partir de las experiencias y oportunidades de mejora identificadas durante el desarrollo de los momentos de intervención y la necesidad de implementar ambientes de aprendizaje divergente. En concreto, se extrajeron ideas de la metodología de investigación acción y del *design thinking* para la creación de esta propuesta, utilizando como base el enfoque cíclico y la elaboración de un plan cuidadosamente estructurado, como lo propone la investigación acción. Además, se tomaron en cuenta las características innovadoras del método de Dorley, las cuales fueron relevantes para la construcción de la propuesta y para sistematizarla en una serie de fases similares al *design thinking*.

Como resultado de este proceso, a la propuesta se le dio el nombre de Divergencia en Acción, la cual tiene como objetivo potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo, así como el fortalecimiento de los aprendizajes. Esta estrategia se basa en la premisa de que cada estudiante posee habilidades y talentos únicos que deben ser reconocidos y aprovechados en el proceso educativo. Además, busca promover la exploración, la experimentación y el descubrimiento, ya que se les brinda a los estudiantes la libertad de buscar soluciones originales a problemas complejos con el fin de estimular el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento en un ambiente de aprendizaje divergente.

La propuesta metodológica Divergencia en Acción consta de 8 fases dispuestas de manera cíclica con el propósito de mejorar continuamente las experiencias y vivencias de los estudiantes en los espacios de aprendizaje (figura 1).

Figura 1. Esquema cíclico de la propuesta metodológica Divergencia en Acción



Fuente: Elaboración propia con vectores de Freepik

La primera fase es investigar, lo cual implica adentrarse más allá del conocimiento existente sobre una temática específica o actividad por desarrollar. Es un proceso activo y sistemático que busca profundizar en un tema, cuestionar y descubrir nuevas perspectivas con el fin de innovar un ambiente de aprendizaje.

La segunda fase es diagnosticar, y consiste en identificar las necesidades, habilidades, gustos y conocimientos previos de los estudiantes, tanto en relación con los contenidos o competencias genéricas y profesionales propuestas en el currículo por desarrollar, así como sobre la temática o actividad investigada. Esto se puede lograr mediante diferentes instrumentos para recopilar información de los estudiantes. Esta fase es crucial, ya que sirve como un filtro para determinar la viabilidad de la temática o actividad propuesta para su desarrollo. Si más del 55% del grupo de intervención muestra interés en la temática o actividad, se recomienda proceder con su realización. Si el porcentaje es inferior, queda a discreción del docente decidir si llevar a cabo el ambiente de aprendizaje divergente en la intervención, dado que las probabilidades de que los alumnos respondan positivamente a las actividades podrían ser limitadas.

En la tercera fase, definir e innovar, se establece la temática o actividad por desarrollar, lo que permite mantener una comprensión clara y precisa de las fases anteriores con el fin de reducir cualquier ambigüedad en la justificación de las actividades poco convencionales con un alto grado de creatividad.

En la cuarta fase, planear, se crea un plan detallado que integra la fase anterior con un enfoque didáctico-pedagógico, ya que esto guiará las acciones y decisiones a lo largo de un periodo determinado. Para este proceso se requieren dos elementos: la temática o actividad por desarrollar y el programa, contenidos o algún tema específico. Además, es vital establecer metas, objetivos y estrategias para su implementación.

La quinta fase, contextualizar, consiste en introducir a los estudiantes en la temática o actividad propuesta, así como brindar la oportunidad de incluir al segmento del grupo que pueda no tener conocimientos previos sobre la temática o actividad a un nivel inicial del contexto temático. Esto amplía las posibilidades de un desarrollo óptimo del ambiente de aprendizaje divergente.

En la sexta fase, experimentar, se aplica la acción planificada en la fase anterior con el propósito principal de observar, aprender, descubrir o verificar el fenómeno o hipótesis a través del ambiente de aprendizaje divergente. En esta etapa se registran los hechos, vivencias y experiencias de los estudiantes mediante algún instrumento de recuperación, ya sea un diario o una bitácora.

En la séptima fase, evaluación y valoración, se realiza un análisis de los productos, instrumentos o procesos sistemáticos utilizados tanto en la evaluación de los contenidos como en el diagnóstico final. Este último proporciona los parámetros reales de cómo los estudiantes experimentaron el ambiente de aprendizaje divergente y permite corroborar con los datos obtenidos en la sexta fase, si el logro de las competencias o aprendizajes se vio afectado por el desarrollo del ambiente. Aquí, es fundamental incluir una autoevaluación para valorar de manera honesta, objetiva, reflexiva y crítica, lo que facilita la identificación de áreas de oportunidad y el crecimiento personal en la práctica profesional.

La última fase, ingeniar, procura utilizar la creatividad, la inventiva y el conocimiento adquirido a partir de los resultados obtenidos en la fase de evaluación y valoración. El objetivo es proponer soluciones durante el desarrollo del ambiente o abordar los desafíos para implementar un nuevo ambiente de aprendizaje divergente.

Cómo y qué nos preguntamos

En las escuelas normales que incluyen en su currículo la licenciatura en Educación Primaria con el plan y programas de 2018, en el trayecto formativo de Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, se proponen diversas competencias genéricas, dos de las cuales son consistentes en todos los cursos: “aplica habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos” y “soluciona problemas y toma decisiones utilizando pensamiento crítico y creativo”.

Específicamente, para el curso de *Producción de Textos Escritos* del cuarto semestre, se incorpora una competencia que establece que el estudiante debe colaborar “con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018a, p. 8). Por su parte, en el curso de *Literatura* se integra una competencia profesional que indica que el estudiante debe incorporar “los recursos y medios didácticos adecuados para favorecer el aprendizaje, teniendo en cuenta los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos” (SEP, 2018b, p. 10).

Ahora bien, para comprender el universo de intervención, se llevó a cabo un diagnóstico con los estudiantes enfocado en conocer sus expectativas para cada curso, su opinión sobre la importancia de la creatividad y la adquisición de competencias para su desarrollo profesional como futuro docente. De los cuestionamientos realizados, se obtuvo el siguiente análisis: en relación al curso de *Producción de Textos Escritos*, los estudiantes esperaban que fuera dinámico, no monótono y que les permitiera aprender de manera interesante y útil tanto para su vida cotidiana como para su futuro profesional. Para el curso de *Literatura*, esperaban aprender y mejorar su lectura mediante métodos innovadores, así como adquirir una comprensión lectora más profunda y desarrollar el hábito de la lectura. Además, expresaron el deseo de aprender más sobre la literatura y de poder transmitir su amor por la lectura a los niños en el futuro.

En cuanto a la opinión sobre la creatividad, consideraron que es un recurso fundamental para los docentes, ya que puede transformar lo simple en algo genial y lo genial en algo espectacular. Esto se debe a que la creatividad les permite expresarse de manera diferente, atractiva y significativa, y es crucial para el desarrollo del aprendizaje, ya que facilita la creación, la invención y la innovación, así como la resolución de problemas en diferentes contextos.

Sobre la adquisición de competencias, los estudiantes expresaron la importancia de este aspecto para su formación docente, pues consideraron que sin ellas su proceso de aprendizaje estaría incompleto y sus habilidades como futuros maestros estarían limitadas en el ámbito educativo de las escuelas primarias.

Tomando como referencia lo mencionado anteriormente, el desafío consistía en crear un ambiente dinámico y nada monótono, donde los estudiantes pudieran potenciar sus habilidades de manera diferente. Con este objetivo en mente, surgió la siguiente pregunta: ¿es posible desarrollar competencias de forma diferente? A partir de esta interrogante, se planteó el supuesto que guio la presente investigación: los ambientes de aprendizaje divergentes representan una oportunidad para el desarrollo de competencias.

Resultados

Al concluir cada uno de los momentos, se administró un cuestionario enfocado tanto en el desarrollo del ambiente como en la aplicación de instrumentos de evaluación o valoración a los estudiantes. El objetivo era recopilar reflexiones sobre sus experiencias y vivencias en relación con un ambiente de aprendizaje divergente, además de guiarlos mediante una autoevaluación para que compartieran si el logro de ciertas competencias contribuyó a su formación como futuros docentes. Esto arrojó datos favorables en el primer momento. Según las respuestas obtenidas a la pregunta “¿consideras que el ambiente de aprendizaje divergente (temática vikinga) ayudó al logro de competencias?”, los estudiantes expresaron lo siguiente: “Sí, la temática estuvo genial, salir de lo cotidiano es muy bueno para adquirir aprendizajes”, “Sí, me hizo sentir capaz de lograr todo lo que me propuse”, “Sí, hacía menos aburrido el curso y nos motivaba a salirnos de lo cotidiano”, “Bastante, pues al llevar el curso con una temática o manera diferente, captó nuestra atención, imaginación, y existió una motivación constante”, “Sí, porque nos imaginamos como deberían actuar los verdaderos vikingos”, “Sí, nos llamó mucho la atención aprender como vikingos.”, “Sí, porque fue una manera para captar nuestra atención así como fue una manera creativa de desarrollar el curso”, “Sí, porque me ayudó a entender que podemos crear un ambiente agradable a partir de un tema de interés para los alumnos y basar este

tema con los aprendizajes a alcanzar”, “Demasiado, era un punto que ayudaba a la motivación e incluso a la redacción de textos”, “Sí, porque fue una temática que me alentaba a tratar de ser más valiente al cambio y salir de mi zona de confort”, “Sí, hasta desarrollé más competencias de las establecidas”.

Comparando las respuestas con las evaluaciones y valoraciones, se puede concluir que la adquisición de competencias fue favorable. Las actividades diseñadas para fomentar el pensamiento crítico y creativo, el aprendizaje autónomo, la generación de proyectos innovadores de impacto social y educativo, así como la aplicación de habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos, demostraron ser efectivas. Además, se percibió un progreso en la redacción de escritos de manera original y creativa.

Respecto a los resultados obtenidos en el curso de *Literatura* y tomando en cuenta las opiniones de los estudiantes sobre si el ambiente de aprendizaje fue útil para el desarrollo de sus competencias, se obtuvieron los siguientes comentarios: “Sí, competencias cognitivas y sociales, ya que aprendí a relacionarme con otras personas y ver diversas formas de trabajo que me pueden servir a mí también”, “Sí, para mí el hecho de que haya sido de Harry mantuvo más mi atención en las clases, pensando en que actividades seguirían y como las implementará”, “Sí, porque de acuerdo a las temáticas y a los contenidos ibas aprendiendo y disfrutando el proceso”, “Sí, la temática fue interesante de trabajar y me aportó elementos para aplicar en la primaria, aunque de los contenidos teóricos no fue 100% eficaz porque en ocasiones me distraía la temática y me preocupaba más por tematizar mis trabajos y no tanto por el contenido”, “Sí, sí fue de utilidad para el logro de mis competencias aunque complicado por no tener clara la información de la temática”, “Sí, se logró trabajar el curso de una mejor manera involucrando a una mayor participación.”, “Si, porque se convirtió en algo de mi interés y así también me sentí motivada”.

Un aspecto destacado es que ambos ambientes de aprendizaje presentaron áreas de oportunidad para mejorar la práctica educativa. En el caso de la temática vikinga, se reconoció la importancia de mantener un registro de todas las experiencias a través de un diario. Por otro lado, en el caso de la temática de magia Harry Potter, se implementó también un diario que proporcionó información fundamental para evaluar y valorar los aprendizajes.

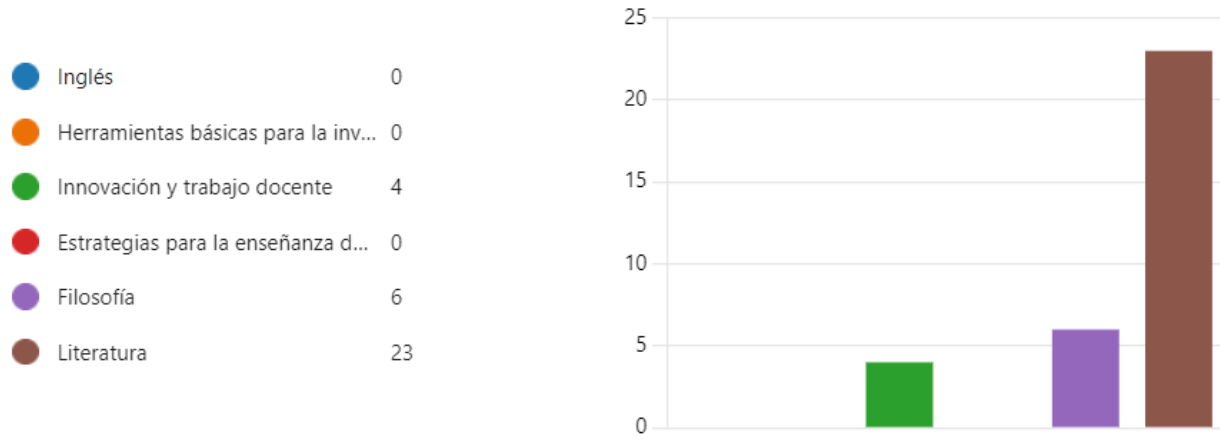
Sin embargo, una oportunidad de mejora identificada en este caso fue la importancia de contextualizar adecuadamente, ya que en una encuesta realizada se encontró que más del 55% del grupo no mostraba interés en el mundo de Harry Potter. Este hallazgo resultó sorprendente, ya que se había asumido que al menos al 85% del grupo le gustaba esa obra. Esta suposición podría considerarse arriesgada, ya que, si se analizan los porcentajes de manera objetiva, podría conducir a resultados desfavorables.

No obstante, resultó interesante observar que, al finalizar el curso, un porcentaje considerable de ese 55% que inicialmente no mostraba interés en el mundo de Harry Potter expresó su intención de comenzar a leer los libros o al menos de acercarse al mundo cinematográfico. Esto llevó a que al finalizar el curso el 78% del grupo ya conociera y disfrutara de dicha saga.

Con base en los datos previos y la necesidad de obtener evidencia más sólida sobre si un ambiente de aprendizaje divergente logra desarrollar competencias tanto desde la perspectiva estudiantil como docente, al finalizar el segundo momento se llevó a cabo otra encuesta. El objetivo principal era recopilar la opinión de los estudiantes mediante los siguientes cuestionamientos: ¿cuál de los siguientes cursos

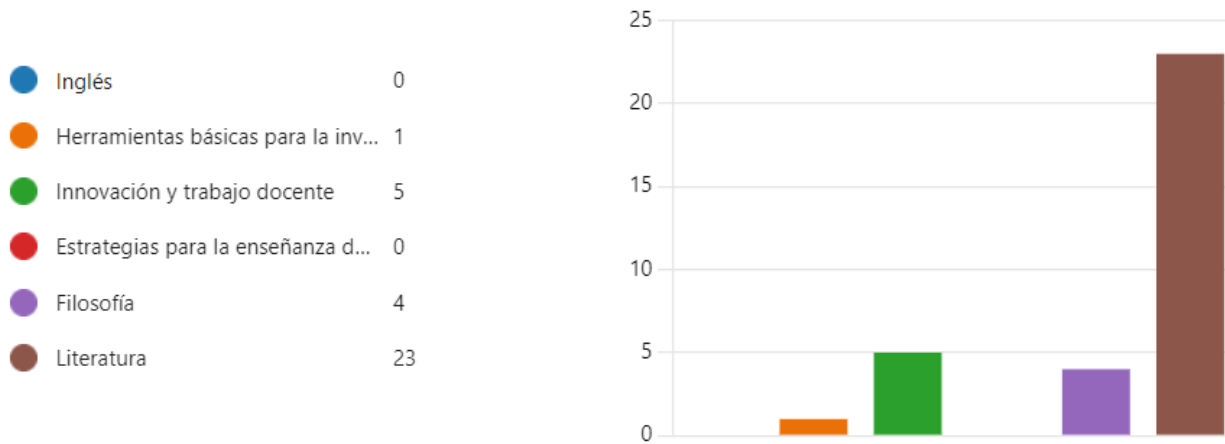
fue el que más te agradó en el semestre? y ¿cuál de los siguientes cursos consideras que te proporcionó mayores herramientas para el logro de tus competencias? Los resultados se presentan en las figuras 1 y 2.

Gráfica 1. Visión de los estudiantes por gustos y preferencias curriculares



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2. Visión de los estudiantes sobre la obtención de competencias



Fuente: Elaboración propia

Vikinfolio

Para concluir los trabajos del curso de *Producción de Textos Escritos*, los estudiantes elaboraron un portafolio que recopilaba todas las evidencias desarrolladas a lo largo del semestre. Como parte de esta conclusión, mencionaron de manera concreta las vivencias y experiencias dentro del curso, como se detalla en la figura 2.

Figura 2. Conclusiones de estudiantes a lo largo del curso

Conclusión:

Vaya travesía, espero que no se hayan cansado al indagar por mi vikinfolio porque realmente esto no ha terminado para producir textos se necesitan enfrentar más retos y vencer a aquellos torturadores de normalistas. Lo más importante es destacar lo que cada uno de nosotros vikingos, como yo Valdian hemos aprendido sobre la producción de textos, al inicio de este viaje tenía muy poco conocimiento acerca de, pero ahora comprendo que la producción de textos tiene una evolución, trabaja sobre narrativas, para ser un vikingo productor de textos tienes que pasar por una serie de etapas y sobre todo conocer bien acerca de la lecto-escritura.


Como bien dentro de la recopilación de mis trabajos, se muestra que logre enfrentar cada reto vikingo que mi guía nos ponía y de los cuales me llevó amplio conocimiento.

Mi reto ahora, es seguir aprendiendo y mejorar en la producción de mis textos escritos para que así en un futuro no muy lejano pueda ser una eran vikinga productora de textos.

Elaborado por: Valdian

Aventurero/a, gracias por ayudarme a integrar mi vikinfolio, como verás, fue mucho trabajo el que realicé en ésta expedición, pero todo lo vivido fue increíble, ahora comprenderás qué es un aprendizaje vikingo, implica vivir el momento, aprender haciendo, me fue bastante útil porque con los conocimientos que he acumulado de principio a fin, lograré realizar intervenciones mejores y sobre todo, al momento de tener a cargo como Vikinteacher a muchos vikinguitos, me desenvolveré de mejor manera, debido a que ya conozco un poco más sobre estos seres, pequeños pero muy muy capaces.

Igual podrás observar lo bien que realiza su trabajo mi profesor Thorturador, gracias a él aprendí sobre muchas cosas, de forma divertida, desde el origen y evolución de la escritura, hasta las etapas de la producción de un texto. TE RECOMIENDO 100% la expedición PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS, en ésta isla.



Fuente: Comentarios y conclusiones de estudiantes

Cerrando Hogwarts

El propósito fundamental fue demostrar a los estudiantes que la literatura puede ser una experiencia vivencial. Sin embargo, desde la perspectiva principal de la investigación, el objetivo era que ellos adquirieran competencias tanto generales como específicas para su intervención en las escuelas de práctica. Como parte de la evidencia de esto, se presentan las respuestas en torno a algunos cuestionamientos:

¿El ambiente de aprendizaje fue de utilidad para el desarrollo de tus competencias?

“Sí, la temática fue interesante de trabajar y me aportó elementos para aplicar en la primaria, aunque de los contenidos teóricos no fue 100 % eficaz porque en ocasiones me distraía la temática y me preocupaba más por tematizar mis trabajos y no tanto por el contenido”.

“Sí, porque se convirtió en algo de mi interés y así también me sentí motivada”.

“Sí, porque de acuerdo a las temáticas y a los contenidos ibas aprendiendo y disfrutando el proceso”

“Medianamente”.

En estos comentarios se aprecia que la estrategia puede ser de utilidad; sin embargo, es importante no perder de vista los objetivos y tener siempre presente las competencias por desarrollar con los estudiantes.

Asimismo, al comparar las gráficas, se nota que el curso de *Literatura*, al desarrollar un ambiente de aprendizaje divergente, representa una posibilidad en el desarrollo de competencias. Además, al analizar las conclusiones entre los cursos se evidencia una tendencia muy similar en las gráficas: los ambientes con un enfoque poco ortodoxo pueden ser una opción viable para alcanzar competencias.

Por último, lo notable de los resultados finales es que, además de dar una respuesta positiva a la pregunta inicial, se recuperan insumos para generar una propuesta metodológica con enfoque en ambientes de aprendizaje divergentes.

Discusión

Tomando como base el supuesto planteado en la pregunta inicial del estudio (¿es posible desarrollar competencias de forma diferente?), se podría responder de manera contundente y sin prejuicios que sí, aunque cabe indicar que surge una interrogante: ¿realmente existe la necesidad del estudio? Las investigaciones sobre ambientes de aprendizaje son muy variadas y evidentemente tienen enfoques distintos. Por ejemplo, Bolaños y Molina (2007) explican que un ambiente de aprendizaje no necesariamente debe limitarse al aula escolar, sino que es indispensable integrar cualquier elemento con el cual interactúen alumnos y docentes para fomentar aprendizajes motivadores y perdurables. Por otro lado, (Rodríguez *et al.*, 2007, como se citó en González y González, 2008) lo definen como “la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional de calidad” (p. 189).

Hasta este punto, lo distintivo radica en la propuesta de la didáctica divergente, como se describe en el artículo *Didáctica divergente: estrategias educativas* de Dopico (2014), ya que este enfoque

educativo introduce nuevos planteamientos didácticos que contribuyen a mejorar y actualizar el conocimiento. Al respecto, el referido autor señala:

El aprendizaje desde la didáctica divergente propone entender la realidad educativa como policromática. Presenta distintas opciones para abordar los acontecimientos educativos, enfoca los conceptos, los procedimientos, las actitudes, desde nuevos ángulos, facilita que el alumnado pueda indagar la más amplia variedad de recorridos posible, hallar múltiples formas distintas de llegar a soluciones (p. 12).

Con base en este argumento, podemos afirmar que las estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido objeto de interés para diversos estudiosos. Además, se destaca que la forma en que cada docente emplea sus estrategias es crucial para lograr el desarrollo de competencias o aprendizajes. En este sentido, la didáctica divergente ofrece una perspectiva que promueve la exploración y la diversidad de enfoques, lo que puede enriquecer significativamente la experiencia educativa y el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Igualmente, cabe destacar que agregar la palabra “divergente” a los ambientes de aprendizaje nos llevó a explorar el *pensamiento lateral*, concepto introducido por De Bono (1992), quien lo describe como aquel que intenta resolver problemas mediante métodos poco convencionales, según el contexto donde nos encontramos. En concordancia con esta idea, el pensamiento divergente, mencionado en varios postulados, según Romo (1987), se caracteriza por su énfasis en la originalidad, la inventiva y la flexibilidad.

Al respecto, Guilera (2011) agrega que el proceso creativo implica tres pasos fundamentales: primero, detectar un problema, una necesidad, una insatisfacción o una insuficiencia; segundo, presentar este problema a la mente con claridad, ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditándolo, analizándolo o contemplándolo; y finalmente, originar una idea, concepto, noción o esquema para solucionarlo mediante acciones nuevas y poco convencionales.

Con los argumentos de todo lo anterior, se deja al lector que tome una postura interpretativa e intente responder el siguiente planteamiento: ¿es posible desarrollar competencias de forma diferente?

Conclusiones

Con base en los resultados presentados, podemos concluir que los ambientes de aprendizaje divergentes sí pueden ser una opción viable para el desarrollo de competencias, pues los estudiantes, al salir de su zona de confort, se mantienen motivados y expectantes durante el curso. En el caso concreto de esta investigación, se observó que la innovación, especialmente con la temática vikinga en el curso de *Producción de Textos Escritos*, transformó lo que inicialmente parecía ser un curso aburrido y tedioso en uno dinámico y divertido.

En cambio, en cuanto a la estrategia de Magia Harry Potter en el curso de *Literatura*, se concluye que es crucial considerar y contextualizar al grupo, pues intentar comprender los contenidos curriculares dentro de una temática tan específica puede resultar confuso para algunos estudiantes. Además, es importante estar atentos a las emociones que puedan surgir durante ciertas actividades, ya que la falta

de familiaridad con el tema puede llevar a la autoexclusión, como algunos estudiantes experimentaron durante el curso de *Literatura*.

Por estas razones, la necesidad de proponer una metodología con enfoque en ambientes de aprendizaje divergente, denominada Divergencia en Acción, puede ser de gran apoyo para construir nuevas realidades y lograr una resignificación en las experiencias, vivencias y conocimientos de los estudiantes. Considerando que la nueva escuela mexicana enfatiza el enfoque comunitario como uno de sus principales pilares, es vital que este enfoque genere ocupación en lugar de preocupación, especialmente en lo que respecta a la adquisición de aprendizajes significativos y con sentido para los estudiantes.

Si bien será largo el camino para concretar lo propuesto en esta investigación, estamos convencidos de que este enfoque puede ser un recurso educativo valioso y enriquecedor para fomentar la creatividad, la innovación y la exploración en el aula, ya que brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades críticas, como el pensamiento lateral, la resolución de problemas y la adaptabilidad, al tiempo que promueve la diversidad de perspectivas y enfoques en el proceso de adquisición de conocimientos.

De hecho, al fomentar la divergencia en el proceso de aprendizaje, los alumnos pueden trazar su propio camino y estilo de aprendizaje, lo que les permite alcanzar un entendimiento más profundo y duradero de los conceptos. Esto cobra una especial relevancia en un mundo en constante evolución, donde la capacidad de pensar de manera no convencional y adaptarse a nuevas situaciones es esencial. Por lo tanto, la implementación de ambientes de aprendizaje divergentes en la educación puede ser fundamental para preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro.

Futuras líneas de investigación

Si esta estrategia fue efectiva en el nivel de licenciatura, investigar su aplicabilidad en otros niveles — como preescolar, primaria, secundaria y preparatoria — podría proporcionar resultados valiosos y ampliar su alcance en el sistema educativo.

Además, se puede realizar un análisis a largo plazo para evaluar la durabilidad de las competencias y aprendizajes adquiridos a través de los ambientes de aprendizaje divergentes es otra área de investigación significativa.

Referencias

- Bolaños, B. y Molina, B. (2007). *Introducción al currículo* (21.ª ed.). Universidad Estatal a Distancia.
- Brown, T. (2009). *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. HarperBusiness.
- Brown, T. y Kuratko, D. (2015). The impact of design and innovation on the future of education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 147-151. <https://doi.org/10.1037/aca0000010>
- Cross, N. (2011). *Desing Thinking: Understanding how designers think and work*. Berg.
- De Bono, E. (1992). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.
- Doorley, S., Holcomb, S., Klebahn, P., Segovia, K. y Utley, J. (2018). *Desing Tinking Bootleg*. Institute of Desing al Stanford.
https://static1.squarespace.com/static/57c6b79629687fde090a0fdd/t/5b19b2f2aa4a99e99b26b6bb/1528410876119/dschool_bootleg_deck_2018_final_sm+%28%29.pdf
- Dopico, E. (2014). Didáctica divergente: estrategias educativas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. <https://www.researchgate.net/publication/309558139>
- González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. <https://doi.org/10.35362/rie470710>
- Guilera, Ll. (2011). *Anatomía de la creatividad*. FUNDIT - Escola Superior de Disseny ESDi.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Romo, M. (1987). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, (27-28), 175-192. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65974>
- Rowling, J.K. (1998-2008). *Saga completa Harry Potter*. Salamandra.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018a). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018. Producción de Textos Escritos*.
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePri/pQLGV1VT4q-LePri403.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018b). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018. Literatura*. <https://drive.google.com/file/d/1m3Ay7wePYKnNGWdWpffvLwSYNIHXvr7z/view>

La lectura como experiencia de formación socioemocional en un ambiente de alteridad

Reading as an experience of socioemotional training in an environment of alterity

Eliseo Gómez Maldonado

Escuela Normal No. 1 de Toluca

eliseloeducsup@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-6640-185X>

María Guadalupe Soto Rubio

Escuela Normal No. 1 de Toluca

lupittyna@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8823-5005>

Resumen

La presente investigación surgió a partir de la siguiente interrogante: ¿cómo convertir la lectura en una experiencia de formación socioemocional? El objetivo fue experimentar este proceso a través de un club de lectura y la creación de un entorno caracterizado por la horizontalidad, el encuentro y la alteridad con estudiantes de la Normal N.º 1 de Toluca. La propuesta se enmarcó en la investigación acción, y fue complementada con la perspectiva interpretativa de la fenomenología hermenéutica, mientras que la recolección de datos se llevó a cabo mediante observación participante, testimonios, grabaciones y entrevistas, donde se abordaron aspectos formativos como la lectoescritura, la innovación didáctica y la construcción de ciudadanía en el contexto de la pandemia de covid-19. Los resultados obtenidos fueron significativos según las voces de los participantes. En concreto, la lectura fue concebida como una “experiencia subjetiva” íntima mediante la cual se vive una experiencia de formación socioemocional, es decir, como algo que nos constituye o transforma, según el planteamiento de Larrosa. Según esta visión, lo “personal” está profundamente vinculado a lo político por la importancia que adquiere la reivindicación del ejercicio de horizontalidad. Esto dio lugar a un auténtico ambiente de democracia en la que los sujetos-ciudadanos recuperan su voz y emociones, así como su propia actuación, lo cual contrarresta con prácticas educativas autoritarias y jerárquicas.

Palabras clave: emociones, subjetividad, horizontalidad, alteridad, ciudadanía.

Abstract

The research was posed as a question, how to make reading an "experience" of socio-emotional formation? the purpose of which was to experience this process through the Reading Club and the creation of an environment of horizontality, encounter and otherness, with students from the Normal School No. 1 of Toluca. Aspects such as reading and writing, didactic innovation and the construction of citizenship were educationally impacted by the experience of reading and the experience of emotions.

The context of the research took place in the context of the COVID-19 pandemic. The results obtained were significant evidence in the voice of the participants. Reading was understood as an intimate "subjective experience" with the reader through which an experience of socio-emotional formation is lived, as something that constitutes or transforms us, according to Larrosa's approach. Here the "personal" was deeply linked to the political, due to the importance acquired by the vindication of the exercise of horizontality, which gave rise to an authentic atmosphere of democracy in which the subjects-citizens recover their voice and emotions, as well as their own performance that the predominance of an asymmetrical, hierarchical and authoritarian educational practice has been taking away or limiting them in their school journeys. to express themselves authentically. It was a proposal for improvement from the methodology of Action Research, complemented with the interpretative perspective of hermeneutic phenomenology. Information collection makes use of participant observation, testimonies, recordings and interviews.

Keywords: emotions, subjectivity, horizontality, otherness, citizenship.

Introducción

El presente proyecto de investigación tuvo como objetivo principal transformar la lectura en una experiencia de formación socioemocional en un ambiente de horizontalidad, encuentro y alteridad entre estudiantes normalistas de diversas licenciaturas en Educación. Esto se llevó a cabo a través del establecimiento de un club de lectura (CL) surgido de la participación institucional en la Estrategia Nacional de Lectura mediante la Red Estatal de Bibliotecas de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México.

El propósito del CL fue crear un espacio para disfrutar y fortalecer el amor por los libros, de modo que los participantes pudieran generar ideas e historias a través de la lectura como hilo conductor para compartir emociones, conceptos, juicios y comentarios libres que les provoca. Esto contribuyó, según el plan de trabajo 2020-2021, al perfil de egreso de los futuros docentes fortalecer sus habilidades lingüísticas y comunicativas a través del trabajo desarrollado en el club de lectura.

En mi rol como auxiliar en el área de Servicios de Apoyo a la Formación, se me asignó la responsabilidad de coordinar un club de lectura, por lo que desarrollé el presente proyecto de investigación con la participación voluntaria de 26 normalistas.

Cabe mencionar que la experiencia de los participantes en este proyecto de investigación con respecto a la lectoescritura en su trayectoria educativa comienza con actividades como las planas del abecedario, los ejercicios repetitivos de caligrafía, los dictados de frases y párrafos, la lectura en coro y la lectura individual con el fin de medir o valorar su progreso según ciertos estándares.

En este contexto, el concepto de "experiencia" no se entiende como la acumulación de conocimientos prácticos o saberes transmitibles, sino como una relación íntima con el texto, donde el significado se construye en una interacción marcada por la alteridad, es decir, en un auténtico encuentro cara a cara.

A través del proceso de socialización vivenciado, los participantes fueron formados en aspectos como la lectoescritura, la innovación didáctica y la formación ciudadana. Además, se partió del supuesto

lógico de que, en un entorno de encuentro y alteridad, como el club de lectura, lo personal está profundamente vinculado a lo político, de ahí que se destaque la importancia de la reivindicación de la horizontalidad como una práctica auténtica de la democracia. En este proceso, los sujetos-ciudadanos recuperan su voz, emociones y autonomía, lo cual contrasta con la predominancia de una democracia representativa y jerárquica que se traduce en un modelo pedagógico dominante y asimétrico que ha limitado su participación auténtica y autónoma en su trayectoria educativa.

Metodología

El proceso se inició con la siguiente interrogante: ¿cómo se puede convertir la lectura en una experiencia de formación socioemocional a través de un club de lectura que fomente la horizontalidad, el encuentro y la alteridad entre los estudiantes normalistas? Esta pregunta guio el enfoque metodológico, el cual se basó en la investigación acción, una metodología reflexiva que incluye la formación con el fin de generar mejoras. Aunado a esto, se empleó una perspectiva interpretativa o cualitativa, que se centra en comprender los significados y sentidos que los individuos atribuyen a sus experiencias.

Siguiendo el enfoque de la investigación acción, se usaron técnicas como la observación participante, entrevistas, testimonios orales, escritos y grabaciones para recopilar datos e información. Para el análisis e interpretación de estos datos, se empleó la fenomenología hermenéutica como complemento metodológico. Además, se efectuó una triangulación de la información utilizando la pregunta de investigación y sus bases teóricas como guía. Todo este proceso se desarrolló en el contexto de la pandemia de covid-19.

El proceso de investigación surgió a partir del interés de un pequeño grupo de estudiantes de distintas licenciaturas en Educación, quienes se sintieron motivados por leer y decidieron participar voluntariamente en el club de lectura. En este espacio, dicha actividad se vivió y compartió como una “experiencia” de formación, donde las emociones se manifestaron abiertamente en un ambiente de horizontalidad y libertad para promover un encuentro auténtico con el “otro” basado en la escucha activa. Aquí, la lectura como medio de formación estableció una conexión entre el conocimiento y la subjetividad, lo cual sirvió de estímulo para dejar aflorar y compartir las emociones.

En este proceso se creó un ambiente propicio para la creación de un vínculo y una relación íntima entre el lector y el texto, donde cada individuo experimentó la lectura de manera única y personal. Según la perspectiva de Gadamer (citado por Larrosa, 2003), en este proceso el texto mantiene una completa alteridad con respecto al lector, el cual comunica algo al sujeto, es decir, el hecho en sí mismo. De esta manera, la lectura de textos se convierte así en una experiencia que abarca el lenguaje, el pensamiento y las emociones, ya que involucra la sensibilidad y los sentimientos de manera profunda.

Aquí, el concepto “experiencia” funciona como caja de resonancia en la cual se amplifican otras palabras como alteridad, exterioridad, subjetividad, reflexividad, transformación, ajenidad, entre otras, empleadas por Larrosa para desplegar y comprender su sentido. En otras palabras, la “experiencia” no se concibe como un mero experimento ni está contaminada de pragmatismo. Parafraseando a Larrosa (2003), el sujeto de la experiencia no es un sujeto activo, sino más bien pasivo o “pasional”. Es decir, el sujeto de la experiencia se convierte en el sujeto de la formación, siendo el efecto subjetivo de la experiencia, de ahí la conexión entre la idea de experiencia y la idea de formación socioemocional, cuyo propósito es la formación o transformación del sujeto de la experiencia.

Desde esta postura, resulta crucial resaltar la importancia de lo personal en el proceso formativo, para lo cual se debe entender la experiencia subjetiva como la unión indisoluble entre lo intelectual y lo emocional, lo racional y lo corporal, lo cual desafía la tradición cartesiana moderna, cuestionada por la perspectiva posmoderna del sujeto que propone un giro en la reflexión y la acción del sujeto desde el ámbito educativo.

En este sentido, se destaca la postura de Gergen (2007), la cual señala cómo se construye la relación de no división o separación entre la identidad del sujeto en su vida cotidiana y su relación con los demás. Esta noción de construcción del sujeto como un proceso inacabado nos permite reflexionar sobre la práctica de la “experiencia” subjetiva como un proceso de formación socioemocional a través de la lectura. Por eso, Gergen (2007) advierte lo siguiente:

“Un reto primordial para el futuro es el desarrollo de métodos que generen una realidad relacional: no separación, aislamiento y competencia, sino una conexión integral. Una movida significativa en esta dirección está representada en la metodología dialógica, investigación en donde el resultado lo determina, no un solo individuo ni una plenaria de voces separadas, sino el proceso dialógico”.

(p. 267).

En concordancia con esta idea, Larrosa (2003) destaca que la experiencia es algo inevitable para cada individuo, ya que es “propia”, aunque no sea una vivencia en solitario, sino que se aprende al relacionarla con las experiencias de los demás. Esto significa que el sujeto de la experiencia es sensible, vulnerable y receptivo a su propia transformación, de ahí que implique la modificación de creencias, ideas, representaciones, pensamientos y sentimientos. Esta transformación se experimenta como “algo” en el proceso dialógico que nos conforma, nos moldea y nos transforma.

Gadamer, por su parte, sostiene que toda experiencia está estructurada lingüísticamente debido a que todo es lenguaje. Es decir, el ser se manifiesta a través del lenguaje, ya que “el ser que puede ser comprendido es el lenguaje”. En consecuencia, nada existe fuera del lenguaje, lo cual crea una “indisolubilidad” entre la palabra y las cosas. Por lo tanto, concebimos el mundo gracias al lenguaje, el cual, a su vez, nos moldea. Según esta perspectiva, “no somos nosotros los que disponemos de la lengua, sino que es esta la que dispone de nosotros, de ahí que se pueda afirmar que no existe experiencia anterior al lenguaje, ya que todo lo que puede ser comprendido es expresado a través de él. En esta concepción del lenguaje coinciden tanto en Gadamer como Martin Heidegger (Aguilar, 2004).

La experiencia vivenciada

La experiencia con la lectura marcó el comienzo de una inmersión en un nuevo paradigma pedagógico, capaz de desafiar los límites establecidos para reafirmar el poder formativo y transformador de la imaginación y las emociones. Con base en esta perspectiva, se procuró superar la tradición cartesiana que ha configurado la visión moderna del sujeto que lo presenta como dividido y con las implicaciones negativas de separar lo intelectual de lo emocional, lo racional de lo corporal, lo cual perpetúa un dualismo que afecta nuestra forma de ser, sentir y decidir.

Esta alteridad experimentada por el sujeto se convierte en una oportunidad para la afectación, la transformación y la formación. Es decir, se revalora lo situacional y lo relacional, y se reconoce la

existencia del hombre en su contexto, inmerso en la búsqueda de sentido y las tensiones entre la situación y el deseo, lo cual demanda un trabajo introspectivo sobre sí mismo.

Heidegger (2003) aborda este tema del “ser” desde una perspectiva existencial cuestionando no solo cognitivamente los objetos que nos rodean, sino también existencialmente nuestra propia existencia, lo cual nos obliga a percibirnos como arrojados al mundo “sin saber por qué ni para qué”. Así, el ser humano se enfrenta a la pregunta fundamental: ¿por qué estoy aquí en el mundo?, la cual es crucial para comprender cómo el ser humano se proyecta hacia un futuro de posibilidades ilimitadas, aunque inevitablemente mortal y finito, donde se debe enfrentar a la muerte como única certeza de su existencia.

De este modo, según Heidegger, el hombre al huir de la pregunta existencial por el “ser”, como cuestión interna, termina refugiándose dentro de una “existencia inauténtica”, por lo que adopta finalmente los fines externos o ajenos determinados por el resto de los hombres. Así, diluye su “ser” en el anonimato de la masa o la “Nada”, de los otros, del “uno”, es decir, la masa, por lo que asume una realidad inauténtica desde ahí, como sujeto inauténtico.

Ahora bien, como resultado del proceso vivenciado a través de la lectura, se ha producido una identificación consciente de las emociones, así como una comprensión de la importancia de regular y gestionarlas. Asimismo, se ha comprendido que la vida emocional es fundamental para la motivación, el aprendizaje y la construcción de relaciones sociales a través del diálogo, lo que constituye la base de muchas de nuestras decisiones.

En otras palabras, el proceso de experimentar la lectura también constituyó un proceso de formación de competencias para la ciudadanía, donde los participantes han asumido posturas, defendido argumentos, se han admirado mutuamente y se han reconocido en su singularidad, no como simples proyecciones uno del otro, sino como individuos que se enfrentan e interpelan mutuamente, lo cual da lugar a una alteridad en los intercambios horizontales sin asimetrías ni jerarquías.

En tal sentido, es fundamental destacar que lo que nos define en la vida, con nuestra “experiencia”, no es tanto lo que “nos pasa”, sino lo que hacemos con ello. Según Quebradas Angrino (2011), desde la perspectiva de la neurociencia, las emociones no están separadas del intelecto o la razón, sino que son intrínsecas a ellos, ya que no se puede separar lo emocional de lo racional, los argumentos de los sentimientos, lo conceptual de lo sensible. El diálogo de las emociones, por ende, es un proceso del sujeto con la realidad, y no solo con el intelecto. Lo crucial aquí no es el texto en sí mismo o lo que fue leído, sino la experiencia que el sujeto vivió al leer a cierto autor, ya sea X o Y.

No se trata tanto de lo que el autor dice o piensa, ni de lo que yo pueda opinar sobre él, sino más bien de cómo las palabras o los pensamientos del autor leído me impulsan a transformar mis propias palabras, pensamientos o emociones. La lectura, al empoderar, moldea y transforma. Es comprensible cómo al leer las palabras de OTRO, soy capaz de moldear y transformar mis propias palabras y pensamientos. En este sentido, la experiencia no se HACE, sino que se PADESE (Skliar y Larrosa, 2009), aun cuando la experiencia subjetiva de lo leído haya sido una ficción, ya que el cerebro puede experimentar emociones similares a las de un hecho real, como claramente lo expresa Ángel González en su poema “La verdad de la mentira”:

Al lector se le llenaron de pronto los ojos de lágrimas,
y una voz cariñosa le susurró al oído:

—¿Por qué lloras, si todo
en ese libro es de mentira?

Y él respondió:

—Lo sé;

Pero lo que yo siento es de verdad (González, 2008).

Según los resultados de la aplicación de las técnicas pretextos en el CL, se logró democratizar los roles y el papel del facilitador se desempeñó en igualdad de condiciones con los demás integrantes, de forma que se evitaron las asimetrías y jerarquías (horizontalidad). Desde la propuesta de estas técnicas, el aprendizaje se concibe como un acto artístico, donde todos pueden ser artistas y la adquisición de conocimiento es una cocreación con la participación de todos. Por eso, después de cada actividad, no se preguntó “¿qué aprendimos?”, sino “¿qué hicimos?”, con lo cual se exhortó a cada participante a ofrecer una breve reflexión de una o dos oraciones.

Además, con pretextos, se aprovecharon las artes y la neurociencia para transformar los textos en algo nuevo y para expresar sentimientos y emociones en el proceso, lo cual privilegia el desafío creativo y proporciona oportunidades para la comprensión, interpretación y reflexión durante la experiencia vivencial. Los textos sirvieron como materia prima para las actividades que estimularon el pensamiento crítico, la innovación y la ciudadanía, todos interconectados dentro de un enfoque holístico, donde se evidenció el sentido práctico y dialógico.

De esta manera, reconocer a cada persona como un artista o creador, que interpreta un texto compartido y luego reflexiona sobre su proceso creativo, se convierte en un medio para construir la admiración mutua entre todos. Esta “admiración” se constituye en el sentimiento base de la ciudadanía, al igual que la tolerancia y el respeto, y al reconocernos a todos como artistas nos admiramos mutuamente. Por eso, del mismo modo que en el arte, las preguntas tienen múltiples respuestas y muchas interpretaciones posibles son “correctas”, lo que constituye un entrenamiento para la vida política y social.

En efecto, en el proceso de horizontalidad y alteridad vivido en el CL se ha podido apreciar la dificultad y la diversidad como un valor estético, al presentarse como la oportunidad y el placer de “ser” y “aprender” con los demás. Es una interacción con el “otro”, un cara a cara, en la que cada interlocutor se presenta con autenticidad.

Después de la aplicación de una variedad de técnicas de pretextos, los estudiantes respondieron a la pregunta “¿qué hicimos?” con una serie de reflexiones reveladoras. Por ejemplo, “nos dimos cuenta de que las conexiones son amplias y diversas”; “los intereses de nuestros compañeros nos generan curiosidad”; “abrimos el texto con preguntas de todos”; “apreciamos la variedad de preguntas al texto”; “escuchamos atentamente”; “compartimos experiencias, la experiencia de un texto y nos interesamos”; “se disfrutó de la divergencia de las preguntas como las convergencias”; “el presentar nuestra rama, no era solo colaborar en la actividad, si no un puente para hacer preguntas sobre otra rama”; “dialogamos”; “reflexionamos”; “intercambiamos emociones”; “hicimos algo nuevo con el material reciclable y lo presentamos”, (información grabada).

Todas estas expresiones de los estudiantes indican que las artes constituyen un medio valioso para desarrollar nuestra capacidad crítica y emocional, así como para valorar tanto nuestra propia obra artística como la de otros artistas. También destacan la oportunidad que brinda para admirarnos mutuamente, lo que se evidencia públicamente a través del reconocimiento de los participantes.

Los resultados

Descartes define las pasiones (o “penscés”), como “las percepciones o sensaciones o emociones del alma que se refieren particularmente a ella y que son causadas, mantenidas y fortificadas por algún movimiento de los espíritus”. Ahora bien, aunque las pasiones o emociones son propias del ser humano, estas solo son fenómenos de su autoconciencia, es decir, resultado de la interferencia de nuestro propio cuerpo sobre nuestra alma.

Según esta idea, la autoconciencia de la “alegría” que pueda percibir no implica necesariamente que uno se sienta “alegre” debido a la dualidad mente-cuerpo que separa lo emocional de lo racional, donde el sujeto humano se ve a sí mismo solo como sujeto de representaciones (Descartes, 1649, artículo 27).

Hasta el momento, y conforme a distintas concepciones y experiencias vividas, las emociones son un referente claro de la originalidad de los seres humanos. Estas se caracterizan por estar relacionadas con lo que nos importa, lo que nos resulta relevante o significativo, y están vinculadas a un objeto o su ausencia, lo que nos provoca sentimientos como alegría, simpatía, arrojo, valentía o miedo. Esto nos lleva a reflexionar sobre la relación entre la emoción y el objeto, por lo que, ante esta lectura, es más adecuado abordarlo de manera hermenéutica; es decir, afirmar que lo que define lógica y necesariamente a la valentía, simpatía, tristeza, etc., como tales emociones, es nuestra propia interpretación de la situación.

En efecto, debido a que ciertas cosas nos son significativas o relevantes de determinada manera, nos impactan o importan de un modo preciso. Por ende, experimentar emociones como las señaladas es sentirse afectado, ser consciente de que no nos resulta indiferente. Vivir dentro de una cultura específica nos permite participar en las claves de interpretación del juego simbólico del que formamos parte, pues a partir de nuestras experiencias biográficas, un objeto o situación determinada adquiere significado, importancia o nos emociona. En pocas palabras, lo relevante y lo impactante están sujetos a la singularidad biográfica y al contexto de cada individuo.

Si las emociones son reveladoras de la originalidad de los seres humanos, es porque ni las vivencias ni el contexto de un sujeto pueden ser definidos al margen del propio sujeto porque no existen vivencias ni contextos que no sean vivencias y contextos de alguien, de un “alguien” u “otro”. Parafraseando a Gadamer, los seres humanos somos mundo (lenguaje), en el sentido de que nos sentimos en él y sentimos al mundo en nosotros, postura completamente opuesta a la visión cartesiana. Así, comprendemos que los sentimientos y emociones son tanto producto de una vida vivida en un contexto intersubjetivo como resultado de las articulaciones del sistema simbólico de interpretaciones al que pertenecemos, denominado *cultura*, para lo cual necesitamos del lenguaje. Como señala Gadamer (2005), “la comprensión es la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la vida, entendida esta como fuente de sentido” (p. 217).

Ahora bien, el avance cualitativo desde el problema con la lectura hasta el gusto por ella y su impacto como experiencia de formación socioemocional ha arrojado resultados significativos, según se

evidencia en el presente trabajo. De hecho, no solo se trata de un gusto por la lectura entre los participantes, quienes eligen de forma autónoma obras literarias para leer y compartir en el club de lectura, sino que también, según la matriz de tipos de alteridad registrados y el mapa de emociones identificadas y experimentadas a través de las lecturas, se han potenciado aspectos formativos para el desarrollo de la lectoescritura, la innovación didáctica y la formación ciudadana, temas relevantes en la formación docente.

Por eso, a continuación, mencionamos algunas experiencias destacadas. Por ejemplo, en relación con la lectoescritura, así como con las otras dos dimensiones, se destaca el encuentro y la alteridad con el “otro”, lo cual fue fomentado a través de la pregunta “¿qué hicimos?”, formulada después de cada experiencia. De esta manera, se procura involucrar a todos los participantes y hacerlos corresponsables éticamente unos de otros. En este primer aspecto, hemos observado que a través de la lectura es posible el encuentro con el “otro”, pues se abre paso a la alteridad que reconoce y se valora al “otro” en su singularidad, sentido y diversidad. Esto se refleja en expresiones como las siguientes: “preguntamos y leímos”; “me interesa más conocer sobre ese texto y el autor, no es ajeno a lo que se vive en muchos lugares del mundo”.

Con esta misma técnica de crear un libro a la “cartonera” y el “lector de tabacaleras”, se leyeron y comentaron otros textos, como *Metal caído del cielo* y *Carta del gran jefe Seattle, de la tribu de los Swamish, a Franklin Pierce, presidente de los Estados Unidos de América*⁴.

Siguiendo el ejercicio con las técnicas pretextos, con nuevas lecturas y abundando sobre la dimensión de la lectoescritura, las respuestas al “¿qué hicimos?” reflejan que las obras estimulan la capacidad crítica y se valora la creación de los artistas, ya que todos se reconocen como artistas, poco convencionales, diversos, singulares e irremplazables, en tanto el arte esté al alcance de todos. Respuestas como “muchos libros en sus portadas son verdaderas obras de arte, como el libro *Metal caído del cielo* que comentamos”, constituyen toda una gama de andamios para explorar y ampliar la comprensión de los textos y de su mundo.

Por eso, se puede afirmar que los textos se convierten en insumos para actividades que estimulan el pensamiento crítico, como se evidencia en las siguientes expresiones: “emocionante y muy interesante la carta del indio dirigida al presidente de los E.U. de Norteamérica, no la conocía, un verdadero abuso contra los indios de Norteamérica”, o en la expresión “el sentido de libertad que nos transmite la lectura” (E11M). Cabe resaltar que no siempre se requiere enunciar el objetivo, ya que este emerge de la reflexión cuando se responde a la pregunta “¿qué hicimos?”.

Por otra parte, en la dimensión *innovación*, los artistas se convierten en agentes del cambio, utilizando el arte para superar diversas limitaciones al convertir las dificultades en desafíos. Así, los textos siempre actúan como insumos, desencadenando la acción creativa, y la experiencia vivenciada nos lleva a constatar que los estudiantes desarrollan y expresan cualidades diversas que son reconocidas por ellos mismos: “hubo mucha creatividad en varias portadas”, “interesante la forma en cómo expresaron sus

⁴ Esta carta es respuesta a una propuesta de compra de una extensión de tierras al norte de Estados Unidos donde vivían los indios Swaminsh, que hiciera el presidente de Estados Unidos de América, Franklin Pierce, al gran jefe Seattle en 1854.

emociones creativamente”, “me llamó mucho la atención el cómo de material reciclable podemos hacer cosas ingeniosas y aprender”.

Además, las emociones desempeñaron un papel fundamental en el proceso: las emociones del sujeto tienen que ver para expresar su creatividad libremente y para hacer cosas nuevas”; “al imaginar con la lectura estimulamos nuestras emociones y desarrollamos nuestra creatividad e innovamos con nuestras portadas”. De esta manera, también se desarrolla la preocupación por el medio ambiente derivado de un sentido crítico que valora los recursos naturales y el impacto depredador de su realidad: “tenemos que aprovechar todo material reciclable, no puede ser solo basura, me preocupa que no todo sea reaprovechable” (E12H).

Este pensamiento fue reiterado por la comunidad de experiencia conformada por los integrantes del club de lectura debido a la “emoción de impotencia” que se manifestó como consenso. Al respecto, consideraron que esta situación no podía continuar, por lo que vislumbraron su posible papel como agentes de cambio a través de la acción educativa para contribuir a una “interacción más amable e inteligente del sujeto con el medio ambiente” (E11M).

Con el ambiente de horizontalidad generado por las técnicas pretextos, la presencia del maestro como autoridad pierde sentido y se convierte en uno más. Es decir, se logra más con menos trabajo, y los estudiantes leen y mejoran su comprensión. En este entorno horizontal, se experimenta una alteridad entre iguales y diferentes a la vez; se valora la diversidad como una fuente de aprendizaje gracias a la variedad de preguntas y puntos de vista intercambiados, es decir, “diseñando, intercambiando y haciendo arte, así el tiempo es inadvertido (...) porque se involucra uno en la actividad” (E20M).

La experiencia y emociones compartidas, en el ámbito de la innovación, nos permiten crear algo nuevo, ya que la diversidad de preguntas ofrece oportunidades para crear al generar una multiplicidad de respuestas a través del arte: “las preguntas nos hicieron movilizar experiencias, saberes y conocimientos con lo que hicimos algo nuevo” (E21H). En el mismo sentido: “una pregunta puede llevar a varias respuestas y a otras preguntas” (E11M). Así como la idea de que “la creatividad y la innovación requieren saber hacer preguntas” (E23M), “hay quien hace conexiones muy creativas e interesantes” (E11M), “la Curiosidad nos lleva a encontrar cosas nuevas que nos hacen imaginar y emocionar, es inagotable hacer conexiones y se profundiza más” (E9M). Según la percepción de los estudiantes, “las preguntas siempre mueven a buscar, encontrar e idear cosas nuevas” (E20M).

A pesar de que las técnicas y preguntas se llevaron a cabo en línea debido a la contingencia sanitaria del COVID-19, se vivió una construcción colectiva en un ambiente dialógico de colaboración y mutuo intercambio, donde los afectos y las emociones formaron parte del ambiente creado. El propósito de utilizar el texto para hacer arte permitió crear las condiciones para estimular procesos cognitivos y emocionales en los participantes, lo que condujo al aprecio de lo que cada uno hace y reconoce como autor o artista, con orgullo y talento propio, pero también con aprecio y admiración hacia sus compañeros. Lo significativo de sus respuestas se encuentra en expresiones como estas: “se inspira uno como persona con algunos textos y nos mueve a expresarnos creativamente” (E4M). Además, “me sorprendió que se aportaran muchos puntos de vista...yo aprendí que es importante regular mis emociones” (E23M).

Por otra parte, la dimensión *ciudadanía*, como experiencia del sujeto de la formación, introduce un elemento nuevo para la “comunidad de experiencia” que se fue constituyendo: la idea de autoridad

que como maestro se debe abandonar para convertirse en un integrante más del grupo y participar en igualdad con el resto para democratizar todo el proceso. Sin embargo, cabe resaltar que como facilitador siempre se hizo la propuesta de las actividades con instrucciones claras desde el inicio de cada actividad, aunque las condiciones fueron creadas sin jerarquías ni asimetrías, en un ambiente abierto para el ejercicio democrático, libre y horizontal.

Las vivencias obtenidas por los estudiantes en la dinámica creada por las técnicas ya mencionadas, y la alteridad con el “otro”, desde la dimensión de ciudadanía, se manifestaron como respuestas de los participantes a la pregunta estratégica “¿qué hicimos?”, con lo siguiente: “compartimos ideas para diseñar nuestras portadas y mejorar nuestro trabajo” (E11M), “nos causó admiración e interés algunas portadas” (E4M), “apreciar la diversidad de ideas”, (E9M). En este mismo sentido, “reconocimos y admiramos nuestras portadas” (E10M). Algo significativo, “el saber escuchar es muy importante, se puede compartir textos de manera muy divertida”, (E21H). Además, cabe destacar “el interés por las preguntas de otros y las respuestas que se generan, algunas contrarias” (E12H). Finalmente, de lo más significativo, “con la variedad de preguntas y respuestas el texto lo hicimos más interesante” (E23M), “se colabora dando ideas y haciendo más preguntas” (E11M), “cada quien se asume con su libertad de pensamiento y escribir ideas” (E20M), “me gusta que, aunque se critica no tengo temor porque me siento segura de que mis compañeros son empáticos y tolerantes” (E15M).

Como se puede observar en los fragmentos anteriores, la ciudadanía se construye y prospera también en la admiración de todos por todos, en la diversidad de ideas, percepciones, emociones, intereses, hechos y reflexiones críticas que son bien valoradas. El compromiso por el “otro”, asumido como una responsabilidad ética desde el acto educativo, promueve la diversidad como una oportunidad de encuentro y aprendizaje. La tolerancia y la empatía nos permiten eliminar barreras y compartir el capital cultural que a menudo revela diferencias socioeconómicas. En suma, la reflexión y la valoración generan ciudadanía sensible, consciente y responsable.

Asimismo, al experimentar la alteridad mediante el encuentro con la lectura y con el “otro” a través de la ejercitación de las técnicas pretextos, los participantes se empoderan, colaboran y se admiran, lo que genera una emoción en forma de alegría que se comparte. Esta dinámica prospera con los estudiantes que no han vivido la experiencia de ser reconocidos o admirados por el resto de la comunidad por alguna cualidad o algo positivo, ya que generalmente solo se reconoce lo extraordinario. En esta idea, reconocer o admirar de verdad al “otro” implica reconocer justamente el valor que tiene la persona que tenemos delante de nosotros.

Dicho de otra manera, el acto de admirar al “otro” constituye el principio fundamental para construir o formar ciudadanía, ya que nos capacita para reconocer al “otro” en su singularidad, en su ser total y diverso. No se trata simplemente de imitación; admirar también implica reconocer la autenticidad del “otro” en sus ideas, juicios de valor, emociones, creencias y sentimientos. Para respaldar esta afirmación, citamos el siguiente testimonio:

“Escuchar cada sesión del club, las narraciones de mis compañeros ha sido otra gran experiencia, pues ver cómo los compañeros hablaban con tanto entusiasmo de las obras literarias que leían despertaron en mí el interés por leer, generando emociones de alegría y motivación por incursionarme en el mundo de la lectura; creo que algo que compartimos en común los miembros del club es el interés por conocer cosas nuevas y obtener nuevos

aprendizajes mediante la lectura. Me parece muy interesante conocer a jóvenes que se sientan apasionados por la lectura y me gustaría un día llegar a sentir ese amor por este hábito, aunque debo admitir que ahora siento una mayor motivación e interés por leer. Creo que ese ya es un gran progreso”. (EM-DRV).

Siempre que una persona reflexiona, experimenta una sensación de admiración hacia algo, ya que implica haber observado y contemplado con interés y placer. Sentir admiración hacia algo o alguien es desarrollar una gran estima y consideración hacia esa persona, puesto que se puede llegar a resaltar lo extraordinario de sus cualidades. La admiración, por supuesto, varía según la sensibilidad de cada individuo, lo que hace que cada experiencia sea singular y única, a veces irreplicable. Por ello, reconocer la autenticidad en los demás nos brinda la oportunidad de apreciar su totalidad. Admirar al “otro” nos guía hacia la construcción de una ciudadanía sólida, crítica y sensible.

En el caso de la lectura, a través de esta se recrean situaciones que nos permiten asumir con autenticidad la diversidad, la cual se expresa de manera más libre y auténtica en la particularidad de cada individuo que participa en lo que hemos denominado “comunidad de experiencia”. A continuación, se presenta un fragmento alusivo:

“En lo personal, la lectura es una manera muy eficaz para despejarse y promover una serie de aprendizajes; la manera en la que disfruto de la lectura es de manera individual porque me concentro y exploro al máximo mi lectura. Pero tras ingresar al club “Aura”, me permití acercarme a un grupo de personas interesadas por compartir sus ideas, puntos de vistas y argumentaciones que construían después de leer. Allí fue donde comprendí que a pesar de que se lee el mismo texto las percepciones son distintas y, por ello, esa amplia diversidad permite tener un reconocimiento más enriquecedor de la lectura y de los actores”.

“Al leer de manera personal desarrollo ciertas emociones que el propio texto, por sí solo manifiesta. Esta sencilla acción me fascina, porque esas letras se convierten en un sentir, y se manifiestan en emociones, vinculadas a la realidad. Pero es preciso mencionar que, al compartir esas emociones con mis compañeros del club, identifiqué que existieron algunas emociones que no logré sentir; esto sucedió porque cada uno de los integrantes del club tenemos historias de vida distintas y, por ello, empatizamos de diferente manera con el texto”. (EM-MGCC).

Cuando hablamos de reconocer el interés, el esfuerzo o los logros como elementos valiosos, no deberíamos perder de vista que lo más importante es la persona misma, pues el reconocimiento no ocurre en un vacío: siempre hay un motivo que se incrementa y que destaca la importancia de la persona. Por ello, en una “comunidad de experiencia” es crucial reconocer y admirar a cada individuo, ya que cada uno tiene su propia esencia y singularidad, de la cual somos éticamente responsables.

El deseo de ser reconocido impulsa el proceso de socialización en los grupos escolares y en la sociedad en general. Este anhelo de ser admirado o reconocido es una necesidad existencial que todos experimentamos en nuestra vida cotidiana. Desde una perspectiva ética, ser reconocido o admirado se revela como una necesidad fundamentalmente humana: ser valorado como una persona que tiene valía. La admiración se dirige siempre hacia lo único de cada individuo, hacia su singularidad que lo distingue como un “ser auténtico”, sin máscaras, como señala C. Rogers.

Además, vale resaltar que la experiencia vivida en la “comunidad de experiencia” surgida del club de lectura Aura fue un espacio de encuentro y alteridad entre los participantes. Esta experiencia nos enseña que el reconocimiento y la admiración son más intensos y significativos cuando se manifiestan ante el otro. En otras palabras, cuando la admiración o el reconocimiento son públicos y provienen del “otro”, adquieren una mayor relevancia y resonancia. En este contexto, quien admira o reconoce no necesariamente tiene la mayor jerarquía o autoridad académica, sino que puede ser cualquier persona dentro del grupo o comunidad que establece una conexión empática. Ser admirado o reconocido en público lleva consigo un mayor significado y repercusión. Pero ¿quién reconoce o admira realmente? Es el otro, que no soy yo ni una simple proyección de mí mismo.

A través de la lectura, se establecieron vínculos emocionales y colaborativos, como se evidencia a continuación:

“El ambiente de trabajo que el maestro creaba cada miércoles era muy agradable, en el que yo me sentía con la confianza de participar y conocer a mis compañeros en el que compartían sus ideas, las lecturas se complementaban, ya que cada uno las interpretaba de manera diferente de acuerdo con sus experiencias, situaciones, estados de ánimo en el que influían nuestros sentimientos y emociones y me permitía conocer con qué compañeros compartíamos ideas en común. Debo reconocer su gran participación porque les gusta lo que hacen y se contagia a los demás”. (EM-AJS).

La horizontalidad, entendida como un ambiente de igualdad, equidad e inclusión, sin jerarquías ni asimetrías en las relaciones de alteridad, representó un despliegue de libertad y creatividad para aquellos que aceptaron el desafío de la diversidad y del encuentro sin barreras. Asimismo, la lectura, considerada como una experiencia de formación socioemocional, según la noción propuesta por Jorge Larrosa de la “experiencia de lo que me pasa”, la cual “me forma o me transforma”, pudo ser observada como un fenómeno que se manifiesta en el sujeto de la experiencia, reflejando su efecto en la emoción, el sentido y el significado que adquiere en el proceso formativo. Esto no solo se percibe como un efecto o un afecto en la realización de un trabajo sobre sí mismo, sino también en la capacidad de hacer algo con “lo que le pasa”.

De este modo, lo que realmente define al sujeto de la experiencia, como sujeto de formación, no es tanto lo que le sucede, sino lo que hace con lo que le sucede; es decir, cómo ahora siente, piensa, imagina y se representa para manifestar en sus acciones no solo la capacidad de recuperar su voz y sus emociones, sino también la habilidad de expresar lo que antes no podía pronunciar, pensar o hacer. En este sentido, la lectura capacita, forma y transforma al sujeto que se constituye a partir de la experiencia libre, singular e irreplicable que “padece” como sujeto “pasional” de la experiencia, según la perspectiva de Larrosa.

Un testimonio que ilustra este punto, entre muchos otros, se presenta enseguida:

Dentro de estas anécdotas, una que tengo muy presente fue la de escribir y estructurar un guion radiofónico a partir de una obra literaria. Esta experiencia ha sido muy interesante para mí porque antes de este proceso desconocía cómo es que se hacían los guiones de radio que algunas veces llegué a escuchar, y a partir de la oportunidad que se presentó en el club tuve un acercamiento a este proceso, y pude comprender de qué manera se logra. Debo admitir que no fue un proceso sencillo, pues requirió

primeramente de llegar a un acuerdo con mi equipo del texto que íbamos a elegir; después, se leyó la obra y se compartió con los integrantes del club y posteriormente en trabajo colaborativo se construyó el mismo. Debo decir que el resultado fue muy gratificante (EM-DRV).

Finalmente, la experiencia significativa de constituirnos en una “comunidad de experiencia” radicó en que lo que nos definía no era lo que todos teníamos en común, sino el espacio donde desplegábamos auténticamente nuestras diferencias: posturas, ideas, creencias, emociones y sentimientos, con total libertad de expresión. Fue una comunidad plural que se nutrió con las divergencias en el pensar, sentir y actuar de los participantes, sin “máscaras”, como señaló Rogers. En este entorno, cada individuo descubría y expresaba “su yo real” en la alteridad, con un respeto positivo incondicional que aceptaba y valoraba a cada uno tal como era, permitiendo una liberación emocional que daba sentido a sus propios impulsos, más allá de las directrices y convencionalismos.

En definitiva, parafraseando a Rogers, para que la noción del yo sea cabal debe basarse en la experiencia auténtica del propio sujeto para ser completa en toda su existencia; es decir, en lo que el individuo puede vivenciar realmente. Esto hace necesaria la “libertad de experiencia” (Palacios, 1989), que le permite crecer conforme a su ambiente contextual otorgando significados e incorporando valores, creencias, aspiraciones, percepciones y emociones.

Conclusión

El proceso dialógico vivido en el club de lectura generó logros significativos, pues facilitaron relaciones de alteridad y horizontalidad que propiciaron la formación de una “comunidad de experiencia”. Esta comunidad plural reconoció y valoró la diversidad, lo que contribuyó a la construcción de ciudadanía auténtica, donde la lectura se convierte en un acto vital, crítico y creativo. Además del reconocimiento y regulación de las emociones, se observó un crecimiento tanto a nivel social como personal en el contexto de la alteridad.

En síntesis, el resultado de la experiencia del club de lectura durante la pandemia de covid-19 fue sumamente gratificante. El potencial de la lectura como proceso de formación socioemocional tuvo un impacto positivo en la lectoescritura, la innovación didáctica y la construcción de una ciudadanía sensible, consciente y responsable, capacitada para aprender y tomar decisiones con independencia y sentido crítico.

Futuras líneas de investigación

Seguir explorando el potencial de la lectura y la literatura puede representar un paradigma andragógico con amplias posibilidades de influir en la formación de docentes. Esto se logra a través de ambientes inclusivos de horizontalidad, procesos de alteridad e interculturalidad crítica, así como enfoques de género, lo cual estimula la innovación y la creatividad en la creación de nuevos dispositivos pedagógicos.

Referencias

- Acuerdo número 140718 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.
- Aguilar, M. (2004). La hermenéutica y Gadamer. En M. P. Irigoyen (comp.), *Hermenéutica, analogía y discurso* (pp. 13-24). UNAM.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación*, 26(2), 409-430.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3).
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Crítica.
- Descartes, R. (1649). Tratado de las pasiones del alma (primera parte).
- Dicaprio, N. (1985). *Teoría de la personalidad* (2.ª ed.). Editorial Mc Graw Hill.
- Gadamer, Hans-Georg y Boehm, Gottfried (editores): *Seminario: Hermenéutica filosófica*. Suhrkamp: Frankfurt a. M 2005
- Gergen, K. I. (2007). *Construccionismo social, aporte para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes.
- González-Pineda, J. (2008). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Editorial Trotta.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A. (1996). *El diario como instrumento de reflexión del profesor novel*. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint.
- Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Edit. Laia.
- Quebradas Angrino, David Alberto *El Error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro Humano* Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, vol. 5, núm
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1993). *Plan y programas de estudio*. Educación Básica. Primaria.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). *Plan y programa de educación primaria*.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.

El logro de competencias del trayecto formativo: práctica profesional en los estudiantes de la generación 2017-2021 de la licenciatura en Educación Primaria

The achievement of competencies in the formative path: professional practice, in the students of the 2017 - 2021 generation of the Bachelor's Degree in Primary Education

Leandro Colín Velázquez

Escuela Normal No. 1 de Toluca

velazquezleandrocd@normal1toluca.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0000-7368-566X>

Resumen

El perfil de egreso en la formación inicial de las escuelas normales se define por competencias genéricas y profesionales, de las cuales estas últimas son determinantes para cada una de las licenciaturas. En la Escuela Normal n.º 1 de Toluca, como resultado del trabajo de la academia de tercer grado durante el ciclo escolar 2019-2020 de la licenciatura en Educación Primaria, se ha detectado la necesidad de definir los conocimientos y habilidades que los estudiantes del cuarto grado deben adquirir en su práctica profesional. Por lo tanto, el propósito de la investigación fue identificar qué competencias del trayecto formativo de práctica profesional alcanzan los estudiantes de la referida licenciatura con el fin de tomar decisiones académicas institucionales en el proceso de formación inicial de los planes de estudios 2012 y 2018. Para ello, se diseñó una investigación de tipo cualitativo y se utilizó el método fenomenológico, pues se procuró partir del mundo conocido para realizar un análisis descriptivo basado en experiencias compartidas. La técnica utilizada fueron los grupos focales, adecuados a las condiciones durante la pandemia. Los resultados muestran que el trayecto formativo de Prácticas Profesionales aborda las nueve competencias que integran el plan de estudios 2012. Las conclusiones proporcionan suficiente información para tomar decisiones institucionales que permitan alcanzar las competencias profesionales del trayecto formativo en cuestión.

Palabras clave: competencia, trayecto formativo, prácticas profesionales, grupo focalizado, fenomenología, práctica pedagógica.

Abstract

The achievement of competencies in the formative path: professional practice, in the students of the 2017 - 2021 generation of the bachelor's degree in Primary Education. The graduate profile in initial formation in normal schools is based on generic and professional competences. The professional ones determine each of the degree courses. At Escuela Normal No. 1 de Toluca, as a result of the work of the third grade academy of the 2019 - 2020 school year, of the Bachelor's Degree in Primary Education, there is a need to know the knowledge and skills that the fourth grade students should have about the professional performance, at this stage of formation, therefore the purpose of the research was to know what competences of the formative pathway of professional practice the students of the Bachelor's Degree in Primary Education achieve in order to make academic decisions institutionally in the process

of initial formation of the 2012 and 2018 syllabuses. The research is qualitative; the method used is phenomenological, starting from the known world, from which a descriptive analysis can be made based on shared experiences, and the technique used is that of focus groups, given the conditions during the pandemic. The results indicate that the Professional Practice formative path covers the nine competences that integrate the 2012 syllabus. The findings provide enough information to take institutional decisions that allow to achieve their professional skills in the formative path.

Key words: Competence, Formative path: Professional practices, focus group, phenomenology, pedagogical practice.

Introducción

Actualmente, el enfoque en las competencias está orientando el diseño curricular de los planes y programas de estudio en la educación obligatoria, media superior y superior, de ahí que el perfil de egreso esté conformado por conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores. En el caso de la licenciatura en Educación Primaria del plan 2012, dicho perfil está compuesto por nueve competencias profesionales, para las cuales se han diseñado cincuenta y cinco cursos agrupados en cinco trayectos formativos.

Ahora bien, el problema detectado en presente estudio surgió como resultado del trabajo de las academias desarrollado en el tercer grado de la licenciatura en Educación Primaria durante el ciclo escolar 2019-2020. En concreto, se identificó la necesidad de entender qué estaba sucediendo con las competencias del trayecto formativo de práctica profesional, dado que se observó que los estudiantes carecían de los contenidos básicos necesarios para llevar a cabo la planificación didáctica, la evaluación de los aprendizajes, la creación de ambientes de aprendizaje, el uso de tecnologías de la información y la comunicación, entre otros aspectos esenciales para sus prácticas profesionales.

En concreto, resultaba fundamental comprender cuáles competencias adquieren los estudiantes de dicha licenciatura durante el trayecto formativo de prácticas profesionales con el fin de identificar las medidas académicas necesarias en la institución para garantizar, desde el primer semestre del curso, el logro de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para abordar los desafíos en las jornadas de prácticas profesionales y, posteriormente, en su ejercicio como docentes profesionales.

Este trabajo se justifica porque la práctica profesional representa el punto crucial donde converge la teoría y el desempeño para procurar la resolución de problemas basada en los conocimientos adquiridos y el desarrollo de habilidades, así como la aplicación de valores y ética.

Para tal fin, esta investigación se sustentó en un enfoque cualitativo y se llevó a cabo con estudiantes del cuarto grado de la licenciatura en Educación Primaria de la generación 2017-2021. Además, se empleó el método fenomenológico, que privilegia la comprensión de las realidades escolares, especialmente las experiencias de los actores en el proceso formativo, como es el caso del proceso de formación de los futuros docentes.

La técnica utilizada fue el grupo focalizado, ya que permite a los participantes compartir sus experiencias y reflexionar sobre los procesos de su propia formación. En concreto, se seleccionaron 12

alumnos en función de su rendimiento académico: cuatro con nivel bajo, cuatro con nivel medio y cuatro con nivel alto.

Sobre este tipo de estudios, no se han encontrado antecedentes que aborden específicamente las competencias del trayecto formativo de prácticas profesionales, específicamente dirigidas a las escuelas normales y enfocadas en la licenciatura en Educación Primaria, situación que abre nuevas oportunidades para investigaciones en dicho ámbito.

Para abordar esta carencia se realizaron entrevistas grupales e individuales a los 12 participantes del grupo focal, a los cuales se les consultó sobre el logro de las competencias en cada uno de los cursos que componen el trayecto formativo de práctica profesional a lo largo de los semestres cursados.

Metodología

La investigación empleó un enfoque principalmente cualitativo, ya que el objetivo de comprender el logro de las competencias profesionales del trayecto formativo de Práctica Profesional nos llevó a describir, comprender e interpretar los significados que los sujetos atribuyen a sus propias acciones. En palabras de Rodríguez (2005), “el enfoque cualitativo se orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis” (p. 32).

En la investigación cualitativa no se requiere un análisis estadístico riguroso, pues su estructura se centra más en el proceso que en la obtención de resultados. Entre sus objetivos se encuentran:

- Caracterizar y responder de manera conjunta y articulada a preguntas como las siguientes: ¿cómo siente?, ¿cómo piensa? y ¿cómo actúa la gente?
- Describir y comprender lo que la gente vive y cómo lo vive.
- Interpretar los contextos de la realidad social donde se desarrolla la vida cotidiana de las personas y grupos.
- Explicar cómo las personas conocen e interpretan la realidad.
- Internalizar el mundo socio simbólico y cultural de sus contextos.

El método empleado fue el fenomenológico, ya que se partió del mundo conocido para hacer un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas. Sobre este tema De la Cuesta (2006) plantea lo siguiente:

En la fenomenología se distinguen dos escuelas de pensamiento que implican distintas metodologías: la eidética o descriptiva y la hermenéutica o interpretada. La fenomenología eidética tiene por objetivo describir el significado de una experiencia a partir de la visión de quienes han tenido dicha experiencia. Aquí el investigador pone entre paréntesis sus presuposiciones, se reflejan en las experiencias e intuyen describen las estructuras de las experiencias (Zichi Cohen y Omery, 2003). La fenomenología hermenéutica, su objetivo es comprender una vivencia. Esta fenomenología entiende que la vivencia es en sí misma un proceso interpretativo y que la interpretación ocurre en el contexto donde el investigador es partícipe (Zichi Cohen y Omery, 2003), esta presencia del investigador es una de las diferencias más destacadas que tiene con la fenomenología descriptiva.

En la fenomenología se estudia el mundo percibido, y no un fenómeno en sí mismo, de ahí que el sujeto y el objeto de estudio se unan a través de la noción de “estar en el mundo”. Aquí, el investigador se dirige hacia el mundo percibido reconociendo que la percepción facilita el acceso a la vivencia, Oiler, (1986). Los datos se obtienen principalmente mediante entrevistas fenomenológicas, con la particularidad de que se deben realizar múltiples entrevistas a cada informante. Durante el análisis, se investiga un fenómeno concreto, se exploran sus esencias generales y finalmente se comprenden las relaciones entre estas esencias (Oiler, 1986).

Los hallazgos fenomenológicos se presentan en forma de narración o en temas con subtemas. Para un buen estudio fenomenológico “toca el alma” del lector. De hecho, según Rodríguez y García (1996), una característica esencial de la investigación fenomenológica, en comparación con otras corrientes de investigación cualitativa, es el énfasis en lo individual y en la experiencia subjetiva, lo que la convierte en la investigación sistemática de la subjetividad. Estos autores resumen el sentido y las tareas de la investigación fenomenológica en los siguientes ocho puntos:

1. Se centra en el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, desde una perspectiva fenomenológica, se refiere a la experiencia no conceptualizada o categorizada.
2. Implica la explicación de los fenómenos presentes en la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.
3. Se centra en el estudio de las esencias, de ahí que se profundice sobre la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia de un fenómeno es un universal, un intento sistemático de revelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
4. Se dedica a la descripción de los significados vividos existenciales. Procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, en lugar de enfocarse en relaciones estadísticas basadas en variables, opiniones sociales predominantes o frecuencia de ciertos comportamientos.
5. Se considera un estudio científico-humano de los fenómenos. Puede entenderse como ciencia en un sentido amplio, es decir, un conocimiento sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo.
6. Implica la práctica atenta de la meditación. Este estudio del pensamiento debe ser útil e iluminar la práctica de la educación cotidiana.
7. Explora el significado del ser humano. En otras palabras, la investigación fenomenológica se centra en comprender qué significa existir en el mundo, qué implica ser hombre, mujer o niño dentro de su contexto sociocultural y de su experiencia vital.
8. Busca reflexionar sobre la experiencia primordial. Su objetivo es conocer los significados que los individuos atribuyen a su experiencia, con énfasis en el proceso de interpretación mediante el cual las personas definen su mundo y actúan en consecuencia. Por ende, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde la perspectiva de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando.

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó la técnica de los grupos focales, la cual consiste en realizar entrevistas grupales semiestructuradas, donde los participantes comparten y desarrollan, desde su experiencia personal, temas o situaciones objeto de estudio. Se optó por esta técnica debido a que la sección de cuarto grado de la licenciatura en Educación Primaria estaba compuesta por dos grupos

diferentes. Por lo tanto, fue necesario conocer la experiencia de formación inicial de todos los integrantes.

En los grupos focales, la discusión grupal se emplea como un medio para generar un entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes. Según Morgan (1998), los grupos focales se planifican con base en tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa: a) exploración y descubrimiento, b) contexto y profundidad, y c) interpretación.

- a. Exploración y descubrimiento: Los métodos cualitativos son muy útiles cuando se trata de explorar y descubrir aspectos desconocidos. De hecho, los grupos focales en este contexto son usados frecuentemente para aprender sobre opiniones o comportamientos de las personas acerca de los cuales se sabe muy poco o nada. Partiendo del hecho de que el grupo puede llevar a cabo una conversación en torno a lo que interesa a sus miembros, es posible iniciar una exploración sobre un tema, aunque se sepa muy poco respecto de sus características.
- b. Contexto y profundidad: Estas dos dimensiones son centrales para comprender el trasfondo que influye en las actitudes de las personas. Los grupos focales exploran estas dimensiones al impulsar en los participantes el deseo de investigar las modalidades y formas en las cuales son, al mismo tiempo, semejantes y diferentes entre sí. Los métodos cualitativos en general nos permiten comprender por qué las cosas son como son y la dinámica que implica su ocurrencia.
- c. Interpretación: En los grupos focales los participantes intentan entenderse mutuamente, mientras que los investigadores deben tratar de comprender por qué dos personas que provienen de contextos tan similares piensan, sin embargo, de manera tan distinta, así como por qué dos personas que provienen de contextos diferentes piensan de manera similar. Estas mismas interrogantes hacen que los participantes traten de entenderse mutuamente, lo cual no necesariamente implica que terminarán pensando de manera similar. En el proceso de interpretación, se debe reafirmar su carácter eminentemente social y no individual. El grupo focal facilita un proceso de compartir pensamientos y compararlos entre todos los participantes. En una discusión grupal dinámica, los participantes se dedican al trabajo de exploración y descubrimiento, no solo adentrándose en dimensiones de contexto y profundidad, sino también generando sus propias interpretaciones sobre los temas discutidos.

En este punto, el grupo focal estuvo compuesto por 12 estudiantes de la generación 2017-2021 de la licenciatura en Educación Primaria. Originalmente, el grupo estaba formado por 33 estudiantes, resultado de la fusión de dos grupos diferentes hasta el sexto semestre. Luego, a partir de estos, se seleccionaron seis integrantes de cada uno, para un total de 12 alumnos en el grupo focal.

El criterio de selección se basó en el nivel de desempeño académico, es decir, categorías de bajo, mediano y alto rendimiento. Las entrevistas se llevaron a cabo tanto de manera individual como grupal. El propósito de elegir estudiantes con diferentes niveles de desempeño académico fue obtener una variedad de perspectivas sobre el logro de aprendizajes, conocimientos, habilidades, actitudes e historias de vida, y cómo estos influyen en el logro de las diversas competencias profesionales a lo largo de su formación inicial.

Resultados

Se efectuó un análisis de las competencias profesionales en las que contribuye el trayecto formativo de práctica profesional para su logro. Asimismo, se determinó que estas competencias están presentes en las nueve que conforman el perfil de egreso, y luego se examinó en cuál semestre aparecen dichas competencias dentro de los cursos que componen el trayecto a lo largo de la licenciatura. Para facilitar el control del análisis en la investigación se numeraron de manera arbitraria las competencias profesionales, lo cual arrojó los siguientes resultados:

Tabla 1. Competencias profesionales de los diferentes cursos que integran el trayecto formativo Práctica Profesional que se presentan en el transcurso de la formación inicial

COMPETENCIAS	N/C	1	2	3	4	5	6	7
<i>Diseña planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.</i>	1			X	X	X	X	X
<i>Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.</i>	2			X			X	X
<i>Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.</i>	3				X	X	X	X
<i>Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.</i>	4					X		X
<i>Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.</i>	5				X	X	X	X
<i>Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.</i>	6			X			X	X
<i>Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.</i>	7			X			X	X
<i>Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.</i>	8	X	X	X		X	X	X
<i>Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.</i>	9						X	X

Nota: N/C = Número de competencia

Fuente: Elaboración propia

Se observa que algunas competencias no mantienen una continuidad, ya que aparecen en un semestre, luego desaparecen en uno o ambos semestres siguientes, para luego reaparecer. Por otro lado, hay competencias que aparecen desde un principio y continúan hasta el término de la formación inicial.

En relación con los porcentajes de las competencias profesionales del trayecto formativo de práctica profesional, después de realizar el análisis del grupo focal, se obtuvieron los siguientes resultados finales:

Tabla 2. Porcentaje promedio del grupo focal alcanzado en cada uno de los semestres

COMP.	SEMESTRES							% LOGRADO	LUGAR
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º y 8º		
1ª			40	80	65	40	95	64	6º
2ª			88			50	93	77	3º
3ª				93	93	75	92	88	1º
4ª					67		98	82	2º
5ª				64	83	58	91	74	4º
6ª			75			25	92	64	6º
7ª			57			40	78	58	7º
8ª	65	50	77			78	94	73	5º
9ª						30	84	55	8º

Fuente: Elaboración propia

Aun cuando las causas del logro o no de las competencias no era el propósito de la investigación, resaltan los siguientes argumentos:

- La pandemia dificultó el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.
- Hubo docentes responsables de los cursos que no cubrieron todo el programa.
- Falta de conocimientos y experiencia en educación básica de docentes titulares de los cursos.

Discusión

El trabajo por competencias en educación en nuestro país comenzó a fines del siglo XX y principios del XXI, como resultado de la influencia global y de los países más desarrollados, tendencia que ha llevado a que en todas las reformas educativas se adopte el enfoque basado en competencias. En el caso específico del plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria, plan 2012, se define la competencia como el desempeño que surge de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de las capacidades y experiencias de un individuo en un contexto específico para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vida.

En este plan de estudios, las competencias están explícitamente desarrolladas en el perfil de egreso, donde se detallan los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se buscan alcanzar a lo largo de toda la formación inicial de la licenciatura. Estas competencias, además, se agrupan en dos categorías: genéricas y profesionales.

Las competencias genéricas reflejan habilidades comunes que los egresados de programas de educación superior deben demostrar, por lo que tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada individuo. A partir del análisis de diversas taxonomías, los grupos participantes seleccionaron aquellas que consideraron de mayor relevancia para el futuro docente de educación básica.

Por otro lado, las competencias profesionales expresan habilidades específicas que los futuros docentes de educación básica deben demostrar, y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y llevar a cabo prácticas en escenarios reales. Estas capacitarán al egresado para abordar situaciones y resolver problemas en el contexto escolar, así como para colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. Explicado lo anterior, las competencias profesionales que se definieron son las siguientes:

1. Diseña planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.
2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y

docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Para alcanzar las competencias, se diseñó una malla curricular compuesta por cincuenta y cinco cursos distribuidos en ocho semestres, con un total de 291 créditos. Estos cursos se consideran como nodos interconectados en una red compleja que articula conocimientos, propósitos, metodologías y prácticas para dar sentido a los cinco trayectos formativos: 1) psicopedagógico, 2) preparación para la enseñanza y el aprendizaje, 3) lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, 4) cursos optativos y 5) práctica profesional.

El trayecto formativo de mayor interés es el de Práctica Profesional, por lo que se enfocará únicamente en este, el cual está compuesto por 8 cursos. De estos, 7 combinan actividades teóricas y prácticas con énfasis en la progresiva inmersión en la actividad profesional en contextos específicos y su análisis. Estos cursos se distribuyen desde el primero hasta el séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos.

El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre, consiste en una práctica profesional intensiva en la escuela primaria, con una duración de 20 horas a la semana durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos. En total, este trayecto suma 53.65 créditos, y conecta los conocimientos adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula. En otras palabras, tiene un carácter integrador al recuperar todos los trayectos formativos para abordar las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas de manera intencionada para la formación profesional.

Las prácticas profesionales se conciben como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes realizarán de forma gradual en contextos específicos para alcanzar las competencias profesionales propuestas. Estas ocupan un lugar destacado dentro de la malla curricular al convertirse en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación en la enseñanza.

De manera progresiva, aunque no lineal, los estudiantes integrarán los conocimientos disciplinarios, didácticos y científico-tecnológicos adquiridos durante cada semestre con sus experiencias diarias en las escuelas primarias. Así, las prácticas profesionales permitirán analizar contextos y situaciones socioeducativas para comprender la relación entre la escuela primaria y la comunidad, así como aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques actuales en educación básica.

Las prácticas profesionales serán fundamentales para establecer una relación diferente con la realidad escolar, la teoría y los métodos de enseñanza. En consonancia con el enfoque y los principios que respaldan este plan de estudios, el futuro docente podrá encontrar un equilibrio entre la rigurosidad académica de su disciplina y los enfoques más efectivos para facilitar el aprendizaje de sus alumnos, de ahí que se convierta en un espacio para la generación e implementación innovadora de conocimientos en la enseñanza.

Ahora bien, como en el contexto de la formación de docentes el término “práctica profesional” se utiliza de manera intercambiable con “práctica pedagógica”, es importante definirlos.

- **Práctica profesional:** Se refiere a una etapa del currículo que permite al estudiante, después de haber adquirido las bases teóricas de su disciplina, ponerlas en práctica frente a una realidad concreta y desafiante. Según Donald Schön (1987), “la práctica profesional supone la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas prácticos” Este tipo de práctica se entiende generalmente como el periodo en el que el estudiante, después de adquirir conocimientos básicos en su campo disciplinario, comienza a aplicarlos en situaciones reales, es decir, no experimentadas en el aula. Este paso de integración entre teoría y práctica es complejo, y requiere que el estudiante, a través de la reflexión, aprenda a abordar las dificultades del entorno y comprenda que las soluciones no se encuentran en fórmulas predefinidas, sino en su capacidad de razonamiento y crítica en relación con su disciplina.
- **Práctica pedagógica:** Zuluaga (2003) concibe la práctica pedagógica como una noción metodológica distinta de las actividades cotidianas del maestro en el aula. Esta, entendida como un discurso, se compone del triángulo formado por la Institución (la escuela), el sujeto (el maestro) y el discurso (el saber pedagógico): un triángulo que no es estático y que posee su propia historicidad, lo que lleva a hablar de la “historia de la práctica pedagógica”.

Según Vasco (1989), la formación y la educación son categorías que la sociedad emplea para integrar a sus miembros en la cultura. En cuanto a la formación, se refiere a las prácticas que se inculcan en el clan o la familia para procurar fomentar la convivencia y la supervivencia en el sistema social existente. Estas prácticas comienzan desde el nacimiento y persisten hasta que cada cultura considera que el individuo está iniciado en la comunidad.

En este sentido, las prácticas formativas son las primeras lecciones para la vida, las normas que una persona debe seguir para desempeñar su papel en la cultura. Por otro lado, la práctica educativa o pedagógica se lleva a cabo en contextos institucionalizados, donde los protagonistas son los educadores o pedagogos. Cuando estas se institucionalizan de la manera indicada, surge la práctica educativa, asignada a personas y roles que denominamos “pedagogos”.

Conclusiones

Las conclusiones se agrupan en dos apartados. El primero (como se muestra a continuación) se refiere a la aparición de las competencias profesionales del perfil de egreso a lo largo de la formación inicial para corroborar la continuidad y progresividad:

1. La competencia de diseñar planeaciones didácticas, aplicando conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de estudio de la educación básica, se manifiesta desde el tercer semestre hasta el octavo.
2. La competencia de generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica aparece en el tercer semestre, no se encuentra en los cursos del cuarto y quinto semestres, reaparece en el sexto, y continúa en los semestres séptimo y octavo.
3. La competencia de aplicar críticamente el plan y los programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las

capacidades de los alumnos del nivel escolar se observa desde el cuarto semestre hasta el octavo.

4. La competencia de utilizar las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje se aborda en el quinto semestre, así como en el séptimo y octavo.
5. La competencia de emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa aparece desde el cuarto semestre hasta el octavo.
6. Las competencias que se refieren a propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, así como la de actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional aparecen en el tercer semestre. No están en el cuarto y quinto semestres, reaparecen en el sexto y se mantienen hasta el octavo.
7. La competencia de utilizar recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando interés por la ciencia y la propia investigación, se aborda desde el primero hasta el tercer semestre. No está presente en el cuarto y quinto semestres, reaparece en el sexto y se mantiene hasta el octavo.
8. La competencia de intervenir de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas se aborda en los semestres séptimo y octavo.
9. Las competencias que generan ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, que usan las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, y que propician y regulan espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, así como actúan de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, y no tienen continuidad. En cambio, el resto de las competencias profesionales sí tienen esa continuidad necesaria.

Por otra parte, el segundo apartado de estas conclusiones se refiere al porcentaje de logro, de manera decreciente, de las competencias profesionales que se incluyen en el trayecto formativo de Práctica Profesional durante la formación inicial.

En tal sentido, la competencia que registró el menor porcentaje de logro, con el 55 %, fue la de intervenir de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. Esta se aborda en los séptimo y octavo semestres y, dadas las circunstancias de la contingencia, pareciera normal que su logro fuera menor debido a la falta de contacto directo con los padres de familia.

La que obtuvo el séptimo lugar, con el 58 %, de las 9 que integran las competencias profesionales fue la de actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, la cual también está relacionada con la práctica directa.

En el sexto lugar se encuentran dos competencias con el mismo porcentaje de logro, 64 %. Estas son diseñar planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica, y propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

Con un porcentaje de logro del 73 %, la competencia que ocupa el quinto lugar fue la de utilizar recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando un interés por la ciencia y la propia investigación.

En el cuarto lugar, con un porcentaje de logro del 74 %, se encuentra la competencia de emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

En el tercer lugar, con el 77 % de logro, se sitúa la competencia de generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

Luego, con un porcentaje de logro del 82 %, la competencia de usar las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje ocupa el segundo lugar.

Finalmente, en el primer lugar, con el 88 % de logro, se encuentra la competencia de aplicar críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

Estos resultados proporcionan a la institución la información necesaria para tomar acciones académicas dirigidas a mejorar el logro de cada una de las competencias profesionales del perfil de egreso, particularmente desde los cursos que integran el trayecto formativo de práctica profesional.

Futuras líneas de investigación

En el plan de estudios vigente, los estudiantes eligen una de las competencias como punto de partida para seleccionar una de las tres opciones de titulación. Aquellos que optan por la opción de informe deben detallar el trabajo realizado en la escuela de práctica durante el séptimo y octavo semestre. Por lo tanto, sería crucial continuar investigando sobre las competencias que forman parte del trayecto formativo de práctica profesional, especialmente aquellas que obtuvieron los porcentajes de logro más bajos y altos.

Además, es importante considerar el desempeño docente en el desarrollo de los programas de los cursos que componen el trayecto formativo de práctica profesional, como señalaron los estudiantes en el grupo focalizado. Al respecto, cabría realizar un seguimiento institucional de estos cursos para evaluar el logro de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias profesionales, lo cual implica informar sobre el uso adecuado de la metodología y la forma de evaluación propuestas en cada programa.

Por último, otro aspecto relevante es el perfil profesional y la experiencia docente de los maestros a los que se les asignan los cursos que forman parte del trayecto formativo de práctica docente. Por ello, sería interesante indagar en si los docentes titulares poseen los conocimientos, habilidades y experiencia necesarios para desempeñarse eficazmente y para desarrollar los programas de cada curso.

Referencias

- De la Cuesta Benjumea C (2006) Estrategias cualitativas más usadas en el campo de la salud. Nure Investigaciones, No 25, Noviembre-Diciembre 06.
- Field, P., A. and Morse J, M. (1985). Nursing Research: The application of qualitative approaches. Londres: Croom Helm.
- Morgan David L. (1998) "Planning focus groups" SAGE, Thousand Oaks
- Oiler C. J. (1986) Phenomenology: The method. En: Patricia L. Munhall y Carolyn J. Oiler (Editoras). Nursing Research: a qualitative perspective. Norwalk, Connecticut: Appleton-Centry-Crofts.
- Rodríguez, G Gregorio y otros. (1996). Metodología de la investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España).
- Rodríguez Sosa, J (2005) Paradigmas, enfoques y método la investigación educativa. Universidad Cayetano Heredia. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe>
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona, España.
- Vasco, M Eloisa. (1989). La formación de valores en la educación. Revista de la Universidad La Salle, (17).
- Zuluaga, O. L. (2003). Epistemología de la pedagogía. Bogotá-Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Panorama de la enseñanza de la lengua extranjera inglés en escuelas de educación preescolar y primaria en el Valle de Toluca

Outlook of teaching English as a foreign language at kindergarten and primary schools in Toluca valley

Roberto González Rodríguez

Escuela Normal No. 1 de Toluca

roberto.gonzalez@edugem.gob.mx

<https://orcid.org/0009-0001-3630-0916>

Resumen

Durante el ciclo escolar 2018-2019 en México, como parte de la reforma curricular denominada Aprendizajes Clave para la Educación Integral, se puso en marcha el Programa de Estudio para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, el cual estableció la obligatoriedad de impartir dicha lengua en educación preescolar y primaria. Al respecto, se estipuló que los estudiantes de primaria deberían egresar con un nivel de dominio del inglés A2, conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), mientras que en educación secundaria deberían continuar su aprendizaje hasta alcanzar el nivel B1. Simultáneamente, se reformó el currículo para la formación de docentes con el fin de que al egresar pudieran enseñar inglés en todos los niveles educativos mencionados. Sin embargo, durante las prácticas profesionales, los docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIES) enfrentaron diversas dificultades debido al nivel de dominio establecido en el Programa de Estudio. Por eso, para abordar esta problemática se efectuó una investigación exploratoria que incluyó la aplicación de encuestas y entrevistas a docentes que trabajaban en una muestra de escuelas de educación preescolar y primaria en el Valle de Toluca con el propósito de obtener una visión general de dicha situación. Los resultados indicaron que la enseñanza del inglés en las escuelas seleccionadas era limitada, esporádica y carecía de secuencialidad, gradualidad, profundidad y significado. En consecuencia, se concluye que la formación de docentes de la LEAIES se ajustaba más a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de secundaria que a la implementación rigurosa del programa de estudio.

Palabras clave: aprendizajes clave, implementación del currículo, formación docente, enseñanza del inglés.

Abstract

During the 2018-2019 school year in Mexico, as part of the curricular reform Key Learnings for Comprehensive Education, it was implemented a study program to teach English as a Foreign Language which established the obligation to teach English in preschool and primary education. Primary students would graduate with an A2 English language level, according to the Common European Framework of Reference for languages (CEFR) while in the secondary education, students will follow their learning until reaching the B1 level. Simultaneously, the teacher training syllabus was upgraded so when they graduate,

they were able to teach English language in preschool, primary and secondary schools; however, when in-training teachers of the Teaching and Learning English Language in Secondary School Bachelor's degree (TLELSSBD) did their professional practices, faced several difficulties to teach the English language according to the domain level stipulated in the study program.

In this exploratory research there were applied surveys and interviews to teachers who worked in a sample of preschool and primary schools located in Toluca valley, the information collected was analyzed to have an outlook of the English language teaching at said institutions. It was concluded that the teaching of English language in the selected schools was limited, occasional, deprived of sequentiality, gradualness, depth and little significant; hence the TLELSSBD teacher training was adapted to the secondary school student's learning needs, instead of diligently pursuing the study program.

Key words: key learnings, syllabus implementation, teacher training, English language teaching.

Introducción

En el marco de la reforma curricular Aprendizajes Clave para la Educación Integral (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017a), se introdujo por primera vez la enseñanza obligatoria del inglés desde el tercer grado de educación preescolar hasta el tercer grado de educación secundaria, para lo cual se contemplaron dos etapas: la primera, denominada de contacto y familiarización con el inglés, y la segunda, de desarrollo básico de competencia y dominio del idioma.

La Estrategia Nacional de inglés (SEP, 2017a), que complementó al Plan y Programas de Estudio de 2017, estableció que los docentes encargados de grupos en educación preescolar y primaria debían asumir la enseñanza del inglés de manera integrada con los demás contenidos académicos. Además, se modificó la formación de docentes de preescolar y primaria en las escuelas normales para que los egresados pudieran satisfacer gradualmente la necesidad de contar con docentes bilingües, capaces de enseñar inglés en dichos niveles educativos y con conocimientos didácticos adecuados (SEP, 2017b).

Por su parte, los maestros de inglés para educación secundaria recibieron una formación que les permitiera dar continuidad a la enseñanza del inglés, que comenzaba desde el tercer grado de preescolar y se extendía hasta el sexto grado de primaria. Esto tenía como objetivo desarrollar un nivel de dominio del inglés equivalente al nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), y así promover el logro del nivel B1 entre los estudiantes de secundaria.

Ahora bien, la reforma curricular, que incluye el Plan y Programas de estudio mencionados anteriormente, se implementó a partir del ciclo escolar 2018-2019 en los primeros grados de educación preescolar, primaria y secundaria. En ella se planeaba que gradualmente todos los grados de educación básica adoptaran dicha reforma, hasta conseguir su total implementación en el ciclo escolar 2023-2024. Sin embargo, esta progresión se vio afectada por las razones que se expondrán más adelante.

Este trabajo, por tanto, presenta los resultados de una investigación exploratoria que proporcionó una visión del uso del Programa de Estudio de la Lengua Extranjera Inglés en escuelas de educación básica del Valle de Toluca. Estos hallazgos se consideran fundamentales para reorientar la formación de docentes en las licenciaturas de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, Plan 2018; y en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, Plan 2022, que se imparten en la Escuela Normal n.º 1 de Toluca y otras instituciones formadoras de docentes públicas (IFPD).

Los datos recopilados revelan que, a pesar de la obligatoriedad de enseñar inglés desde el tercer grado de educación preescolar hasta el sexto grado de primaria, solo el 18.5 % de los docentes de la muestra de escuelas del Valle de Toluca impartió dicho contenido durante el ciclo escolar 2022-2023. Además, al explorar sobre el enfoque, metodología, contenidos, planificación, enseñanza y evaluación, se encontró que la enseñanza había sido limitada, esporádica y carente de secuencialidad, gradualidad y profundidad, de ahí que resultara poco significativa. En consecuencia, se concluye que la implementación del programa de estudio de la lengua extranjera inglés, perteneciente a la reforma curricular Aprendizajes Clave para la Educación Integral, careció de relevancia en las escuelas públicas de educación preescolar y primaria donde se llevó a cabo la investigación.

A continuación, se detalla la metodología utilizada en este estudio, seguida de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de 98 encuestas a docentes, que incluyeron a dos directivos y un asesor técnico pedagógico. Además, se presentan los datos de las entrevistas realizadas a seis docentes, cuya información proporcionó una ampliación de algunos datos y corroboró otros que requerían mayor explicación.

Posteriormente, se ofrece un análisis y discusión de la información recopilada, seguido por las conclusiones derivadas de este estudio. También se incluye un apartado de referencias bibliográficas que destaca los planes y programas, así como otros documentos orientadores para la enseñanza del inglés, los cuales han sido parte integral de las últimas reformas educativas. Estos conceptos principales fueron mencionados por los docentes que participaron en la investigación.

Metodología

La naturaleza de esta investigación fue exploratoria, ya que abordó un tema poco conocido y documentado (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Este trabajo, además, responde a una realidad transitoria, puesto que el Programa de Estudio de la Lengua Extranjera Inglés, que forma parte del Plan de Estudios de la reforma curricular conocida como Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017b), estuvo vigente únicamente desde el ciclo escolar 2018-2019 hasta el 2022-2023.

Al respecto, cabe señalar que el ciclo escolar 2018-2019 se desarrolló de manera presencial, mientras que en el 2019-2020, específicamente el 20 de marzo de 2020, se decretó la emergencia sanitaria debido al SARS-CoV-2 (Secretaría de Gobierno, 16 de marzo de 2020). A partir de esa fecha y hasta casi el final del ciclo escolar 2020-2021, la educación se impartió de manera remota. Durante este periodo, los programas educativos promovidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) bajo el nombre de Aprenden en Casa fueron el principal recurso para la enseñanza y el aprendizaje del inglés, y estuvieron disponibles en canales de televisión abierta y en internet (SEP, 2021). Luego, en el ciclo escolar 2021-2022, el servicio educativo se restableció gradualmente en lo que se denominó la "nueva normalidad".

Finalmente, el ciclo escolar 2022-2023 se desarrolló en condiciones de mayor regularidad, por lo que en dicho lapso se decidió llevar a cabo esta investigación. Para ello, se supuso que la implementación de la propuesta curricular estaría en una etapa de consolidación, ya que los primeros docentes egresados de los planes de estudio 2018 de las licenciaturas en educación preescolar y primaria fueron formados con programas que incluían la preparación para la enseñanza del inglés. Además, se tenía conocimiento

de que la SEP había anunciado una nueva reforma curricular denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual se implementaría en el ciclo escolar 2023-2024 (Secretaría de Gobierno, 19 de agosto de 2022).

Tomando en consideración este contexto exploratorio (Dirección General de Educación Normal [DGEN], 2023), se diseñaron encuestas y guiones de entrevista semiestructurada, así como una serie de actividades para exponer el proyecto, solicitar autorización para la aplicación de los instrumentos, y llevar a cabo la encuesta. Una vez realizada la estadística descriptiva con los resultados de la encuesta, se identificaron algunos docentes cuya información proporcionada resultó de mayor interés, y se realizaron entrevistas con el propósito de ampliar y corroborar la información relativa a cómo los docentes de educación preescolar y primaria implementaron los procesos de planeación, enseñanza y evaluación del inglés en sus grupos durante el ciclo escolar 2022-2023. De esta manera, se obtuvo un panorama completo de la enseñanza de la lengua extranjera inglés en las escuelas de educación preescolar y primaria en el Valle de Toluca.

De los docentes entrevistados, dos estaban asignados al tercer grado de educación preescolar y cuatro trabajaban en el sexto grado de primaria, que sirve como referencia inmediata para planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el primer grado de educación secundaria.

Asimismo, cabe señalar que, entre los 27 docentes de preescolar, había una directora y una asesora técnico-pedagógica (ATP), los cuales, aunque manifestaron haber enseñado inglés cuando ejercían como docentes, no se incluyeron en esta investigación. En el caso de los docentes de primaria, uno de ellos ocupaba un cargo directivo, por lo que tampoco se consideró en los resultados, ya que el enfoque estaba en obtener una visión de la enseñanza del inglés en escuelas de educación preescolar y primaria a partir de la experiencia de los docentes responsables de planificar, enseñar y evaluar el aprendizaje del inglés de sus alumnos. Sin embargo, la información proporcionada por los directivos y el personal de supervisión fue útil para comprender cómo se gestiona la enseñanza del inglés en el contexto escolar.

También se identificó a un par de docentes que formaban parte del Programa Nacional de inglés (ProNI); uno de ellos participó en la encuesta y el otro fue mencionado por las docentes de preescolar. A través de las entrevistas, se supo que algunos profesores que afirmaron haber enseñado inglés en realidad solo facilitaban la labor del docente del ProNI, es decir, no participaban activamente en los procesos de planificación, enseñanza y evaluación; mientras que otros docentes brindaban apoyo revisando con los niños aspectos como el vocabulario previamente enseñado.

Resultados

Se aplicó una encuesta a un total de 98 docentes de escuelas de educación básica del Valle de Toluca, de los cuales 27 eran de preescolar pertenecientes a 7 instituciones, mientras que los 71 restantes trabajaban en escuelas primarias. Todas las escuelas son de sostenimiento público y pertenecen tanto a la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno del Estado de México como a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

A continuación, se presentan algunos de los datos más relevantes relacionados con las maestras de educación preescolar. De las 27 docentes de educación preescolar que participaron en la encuesta,

una era directora y otra tenía funciones de asesor técnico pedagógico. Ambas habían enseñado inglés cuando ejercían como docentes, pero no se incluyeron en el análisis de aquellos que enseñaron inglés durante el ciclo escolar 2022-2023, de ahí que los resultados hagan referencia a 25 docentes frente a grupo.

Asimismo, el 40 % de las docentes de educación preescolar contaba con entre 16 y 25 años de servicio (no se encontró ninguna con más de 36 años de servicio). En cuanto al rango de 0 a 5 años de servicio, representaba el 20 % de las docentes, mientras que el resto se distribuyó en porcentajes entre el 8 % y el 12 % en los demás rangos de años de servicio, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes absolutos de docentes de preescolar por rangos de años de servicio

Años de servicio	Frecuencia	%
0-5	5	20 %
6-10	2	8 %
11-15	3	12 %
16-20	5	20 %
21-25	5	20 %
26-30	3	12 %
31-35	2	8 %
36-40	0	0
40 o más	0	0
TOTAL	25	100 %

Fuente: Elaboración propia

De las 25 docentes frente a grupo de educación preescolar que participaron en el estudio, 11 (44 % del total) mencionaron haber enseñado inglés durante el ciclo escolar 2022-2023. Al respecto, se destaca que la mayoría se encuentran en los rangos de mayor cantidad de años de servicio, especialmente entre 21 y más de 30 años.

De las 11 docentes que informaron haber enseñado inglés, 9 (36 %) indicaron que para planificar, enseñar y evaluar utilizan las prácticas sociales de lenguaje y el enfoque de acción, aunque todas las 11 docentes (44 %) también emplearon el enfoque comunicativo. Entre ellas, 9 docentes (36 %), incluidas las dos entrevistadas, explicaron que la enseñanza del inglés se realiza con un enfoque de “lengua extranjera” porque “no es la lengua oficial de nuestro país” o “no está presente en el contexto inmediato de los niños”. Una de las docentes entrevistadas expresó que “para enseñar inglés, se debe planificar y organizar un ambiente de aprendizaje en el aula que acerque a los niños al inglés”.

En cuanto a las razones para enseñar inglés en educación preescolar, las maestras respondieron lo siguiente: “es obligatorio a partir de tercer grado de preescolar”, “para tercer grado, la enseñanza del

inglés es obligatoria”, “ya venía marcado como obligatorio dentro del plan de aprendizaje clave”, “porque lo pide el programa [de estudio] y porque las necesidades culturales de los niños lo requieren”, “trabajé en una escuela particular y me pareció muy importante trabajar con ellos constantemente el aprendizaje del inglés”.

Las dos docentes entrevistadas mencionaron que enseñan inglés porque “el plan de estudio lo pide desde 3.º [de preescolar] hasta secundaria, no como antes que era opcional”, y “así viene en el programa [de estudio], en el campo de lenguajes”.

De las 11 docentes que afirmaron haber enseñado inglés en preescolar durante el ciclo escolar 2022-2023, 7 mencionaron haber trabajado en la etapa de familiarización y contacto, correspondiente al ciclo 1 según el Programa de Estudio de la Lengua Extranjera Inglés de la reforma curricular Aprendizajes Clave para la Educación Integral (ACEI). Respecto al número de veces que impartieron contenidos de inglés, indicaron haber tenido una o dos clases durante el ciclo escolar.

Por otra parte, de las 25 docentes de preescolar, 22 (88 %) respondieron que la enseñanza del inglés se enfoca en que los niños se familiaricen y tengan contacto con el idioma, mientras que solo 3 (12 %) señalaron que sus alumnos deben desarrollar competencia y dominio básicos, lo cual corresponde a los ciclos 2, 3 y 4 de la enseñanza del inglés, a partir del tercer año de educación primaria, según el Programa de Estudio de la Lengua Extranjera Inglés.

Respecto a las razones de “por qué no enseñan inglés”, 8 docentes mencionaron que “hay otro docente que solamente les enseña inglés a los niños”, “en la escuela se cuenta con promotor de inglés”, mientras que otras explicaron que no lo hacen por lo siguiente:

Existe una promotora de inglés, sin embargo, yo trato de reintegrar a mis clases todo lo que se ve en las sesiones con la promotora, para impulsar los conocimientos del idioma.

Durante este ciclo escolar no he enseñado inglés a mis alumnos, ya que la capacitación recibida de ProNI indica que el primer ciclo está propuesto para alumnos de 3.º de preescolar, por lo que los ciclos escolares en los que atiendo a alumnos del tercer grado de preescolar sí lo he implementado. En este ciclo escolar el grupo es de segundo grado, por lo que no he enseñado inglés de manera formal, en ocasiones aprendemos algunas expresiones o palabras sin que exista un plan de trabajo para lo anterior.

Además, las docentes señalaron que las principales dificultades para enseñar inglés fueron “que no se cuenta con la formación como tal, solo lo que se adquirió durante la formación docente y algún curso que se nos proporcionó hace algunos años”, “las dificultades es que no contamos con capacitaciones o cursos para impartir el idioma inglés”, “no hay suficiente capacitación para todos”, “yo creo que el dominio y la pronunciación” y “principalmente la capacitación creo que es importante para llevarse a cabo”.

De las 25 docentes encuestadas, solo una mencionó que posee documentos que avalan su dominio del inglés: boletas y certificados del Programa SEPA inglés, el cual ha estado en funcionamiento en las escuelas normales desde el año 2000 con el propósito de que los estudiantes y docentes

normalistas cursen, aprendan y obtengan una certificación en inglés. El SEPA inglés es administrado por el Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa (ILCE).

Por otra parte, vale señalar que en una escuela de educación preescolar había un docente del Programa Nacional de inglés (ProNI). En esta institución, 7 de 10 docentes indicaron que no enseñaban inglés, pero mencionaron que había un docente encargado de ello, quien utilizaba los recursos del ProNI o del Programa Nacional de inglés en Educación Básica (PNIEB) (SEP, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e). Sin embargo, también refirieron que las clases de inglés impartidas por el docente del ProNI eran esporádicas debido a que, en ocasiones, “se superponían” con otras actividades, o las suspensiones “provocaban que los niños no tuvieran clases de inglés durante varias semanas”.

Las maestras de preescolar expresaron que la enseñanza del inglés “es importante, ya que en el nivel preescolar es cuando los niños tienen más posibilidades de aprenderlo”, “abre muchas oportunidades en el campo laboral, para comunicarse con otros”, “[es] muy importante para que los niños adquieran la segunda lengua”, “[es] muy importante ya que con el uso de las redes sociales y la tecnología actual es importante conocer este otro idioma que es el que nos conecta con otras personas”, “[es] esencial, se requiere en varios ámbitos”, “[es] muy necesaria porque estamos inmersos en la lengua inglesa”, “[es] muy importante porque es básico y que ayuda mucho en el currículum”.

En cuanto a los maestros que trabajan en educación primaria, se observó que cerca del 50 % tenía menos de 10 años de servicio. Considerando a los docentes con hasta 20 años de servicio, representaron el 84 % de la muestra seleccionada. A diferencia de las maestras de preescolar, se identificaron 3 docentes con más de 36 años de servicio, uno de los cuales contaba con más de 40 años de experiencia, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes absolutos de docentes de primaria por rangos de años de servicio

Años de servicio	Frecuencia	%
0-5	19	27 %
6-10	21	30 %
11-15	12	17 %
16-20	7	10 %
21-25	2	3 %
26-30	2	3 %
31-35	4	6 %
36-40	2	3 %
40 o más	1	1 %
TOTAL	70	100 %

Fuente: Elaboración propia

En una escuela primaria, había un docente de inglés del ProNI que carecía de formación profesional para su enseñanza y no tenía certificación de dominio del idioma. Aun así, afirmó tener un nivel A2 y mencionó que, debido a la cantidad de grupos que atendía, “en ocasiones no alcanzaba el tiempo [de la semana] para atender a todos los alumnos”.

De los 71 docentes de primaria, uno era directivo y 70 eran docentes, de los cuales 25 (35 % del total) mencionaron haber enseñado inglés. Sin embargo, a través de otra pregunta de la encuesta se descubrió que algunos de ellos afirmaban haber enseñado inglés a sus alumnos cuando en realidad era el docente del ProNI quien lo hacía. La cantidad real de profesores que enseñaron inglés fue de 13, y la gran mayoría mencionó que lo hicieron para que los estudiantes “mejoren su educación”, “mejoren competencias y habilidades básicas [de comunicación]” y “para que conozcan lo básico”.

De los 25 docentes de primaria frente a grupo que afirmaron haber enseñado inglés a sus alumnos, 4 mencionaron que lo hicieron con un enfoque de lengua materna. Se observó que el porcentaje de docentes que enseñaron inglés fue constante en todos los grados, es decir, no hubo un grado en el que se enseñara más o menos inglés, incluso considerando los casos en los que el docente del ProNI impartía las clases.

De los 70 docentes de primaria, 17 reconocieron la existencia del Programa Nacional de inglés (ProNI), de los cuales 13 contaban con un docente de apoyo del ProNI. Además, 5 reconocieron la existencia de la Estrategia Nacional de inglés (ENI), y 4 de ellos eran de recién egreso de las instituciones formadoras de docentes. Esto se debe a que la ENI fue parte de la propuesta curricular para la formación de docentes a partir del ciclo escolar 2017-2018, que establecía que los estudiantes de las escuelas normales debían formarse para dominar un nivel de inglés y para manejar los elementos didácticos, pedagógicos y curriculares para su enseñanza.

De los 70 docentes frente a grupo en primaria, 30 indicaron que trabajaban con base en el plan y los programas de estudio 2011, pertenecientes a la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB). Estos se distribuyeron de la siguiente manera: 1 en primero, 2 en segundo, 3 en tercero, 5 en cuarto, 5 en quinto y 12 en sexto. Los otros dos docentes eran de apoyo: uno del ProNI y otro era el maestro de computación. Por otro lado, 39 docentes afirmaron desarrollar su trabajo con base en el plan y programas de estudio de la reforma curricular ACEI. Estos se distribuyeron así: 15 en primero, 9 en segundo, 6 en tercero, 5 en cuarto, 2 en quinto y 2 en sexto.

De los 25 docentes de primaria que enseñaron inglés a sus alumnos, solo 3 identificaron el enfoque de acción basado en prácticas sociales de lenguaje, como el enfoque pedagógico establecido por el Programa de Estudio Lengua Extranjera Inglés de la reforma curricular ACEI. Además, 7 mencionaron que el enfoque de enseñanza del inglés era como lengua extranjera (FL), y de ellos, un par también señaló que utilizaron el enfoque comunicativo. Por otro lado, 9 docentes expresaron que el enfoque con el que enseñaron inglés fue como segunda lengua (L2), mientras que 4 dijeron que lo hicieron con un enfoque de lengua materna (L1).

En cuanto a la etapa y el ciclo de enseñanza del inglés, se encontró que de los 25 docentes de primaria que enseñaron inglés, 12 indicaron que trabajaron en la etapa de “contacto y familiarización” en el ciclo 1. Sin embargo, 2 de ellos eran docentes de 6.º grado, uno de 5.º grado y otro de 3.º grado, lo que sugiere que, según el Programa de Estudio de la Lengua Extranjera Inglés, les correspondía trabajar

en el ciclo 2 en tercero y cuarto de primaria, y en el ciclo 3 en quinto y sexto de primaria. De los demás docentes, 3 eran de segundo grado y 5 de primero.

Igualmente, nueve docentes de primaria comentaron que trabajaron el inglés conforme a los propósitos del ciclo 2 de enseñanza; de estos, 1 era docente de sexto grado, 2 de quinto, 1 de cuarto, 2 de tercero, 2 de segundo y el otro era el docente del ProNI. Dos docentes dijeron trabajar con el ciclo 3, uno en cuarto grado y otro en sexto. Otros dos docentes afirmaron enseñar inglés con base en los propósitos del ciclo 4, que corresponde a la secundaria y requiere contar con un nivel de inglés mínimo de B2, B2+ o preferentemente C1; sin embargo, uno de los docentes mencionó tener nivel A1 y el otro A2. Estos docentes expresaron con entusiasmo y a partir de otras experiencias laborales la necesidad de que los alumnos de primaria aprendieran inglés.

De los 71 docentes de primaria que participaron en la encuesta, solo tres reportaron contar con un examen de certificación de dominio del inglés. Dos de ellos tienen el Key English Test (KET) de Cambridge, uno con nivel A2 y otro con nivel B2. El otro maestro indicó que cuenta con las boletas del Programa SEPA inglés.

Discusión

Aunque la mayoría de los docentes reconocía la obligatoriedad de enseñar inglés como lengua extranjera en las escuelas públicas de educación básica, según el plan y programa de estudios de la reforma curricular ACEI, y aunque también consideraban importante el aprendizaje de dicha lengua para niños de preescolar y primaria, en la práctica la mayoría no lo enseñaba.

Aun así, muchos de los profesores de preescolar y primaria tenían conocimiento de algunos conceptos necesarios para implementar el Programa de Estudio de la Lengua Extranjera Inglés, como la organización del inglés en dos etapas y cuatro ciclos. De hecho, algunos identificaron los propósitos específicos para cada ciclo de enseñanza, y también mencionaron que los enfoques para la enseñanza y el aprendizaje del inglés eran el comunicativo y como segunda lengua. Sin embargo, el hecho de que se refieran al enfoque comunicativo podría indicar que en realidad están extrapolando su conocimiento del método de enseñanza de la lengua materna, es decir, el español.

Por otra parte, durante las entrevistas se recopiló información sobre la práctica de enseñanza del inglés por parte de los docentes, lo cual reveló que su labor se centraba en que los alumnos adquirieran conocimientos básicos como colores, figuras, números, sustantivos y algunos adjetivos. Por ejemplo, un total de 28 profesores, de los cuales 12 eran de preescolar y 16 de primaria, indicaron que el propósito de la enseñanza de dicha lengua era que los alumnos exploraran (en el caso de preescolar) y comprendieran y utilizaran (tanto en preescolar como en primaria) expresiones de saludo, cortesía y despedida, tanto de forma oral como escrita. Asimismo, buscaban que los estudiantes identificaran (en preescolar) y proporcionaran y solicitaran (tanto en preescolar como en primaria) información personal, estados de ánimo, gustos y preferencias.

Estos hallazgos sugieren que los docentes enseñaron inglés siguiendo el Programa de Estudio de la Lengua Extranjera Inglés de la reforma curricular ACEI, ya que abordaron aprendizajes esperados del ciclo 1 de la etapa de familiarización y contacto. No obstante, se observa que solo se cubrió una parte reducida de los aprendizajes esperados para este ciclo y se promovieron desde el segundo grado de

preescolar hasta el sexto grado de primaria, lo que indica una falta de secuencialidad, gradualidad y profundidad en la enseñanza del inglés.

Además, se apreció que al describir y ejemplificar lo que enseñaban del inglés —como los colores, figuras, números, saludos y frases de cortesía comunes— los maestros justificaban su enseñanza del idioma. Sin embargo, al limitarse a estos temas, se concluye que la enseñanza del inglés en estas escuelas públicas de educación básica en Toluca es mínima y poco significativa.

En cuanto al discurso de los docentes, la mayoría de preescolar cuidaron el lenguaje que utilizaron para describir lo que esperaban que los alumnos logran. Enfatizaron en que querían que los niños “exploraran”, “identificaran”, “se familiarizaran” y “entraran en contacto” con el inglés, con la idea de que eventualmente serían capaces de “usar” el idioma. Esto demuestra cómo los docentes empleaban un lenguaje académico influenciado por las reformas curriculares, es decir, “lenguajes de especialidad” que combinan una perspectiva pragmática con elementos conceptuales y lingüísticos (Sager *et al.*, 1980, citados por Soler, 2012).

Además, las maestras de preescolar mostraron una mayor tendencia a emplear términos como “prácticas sociales de lenguaje” (36 %), “enfoque comunicativo” (44 %), “enfoque de acción” (36 %), “lengua extranjera” (36 %) y “segunda lengua” (44 %) para describir cómo llevaban a cabo su labor diaria para que los niños aprendieran y desarrollaran el inglés como lengua extranjera. Curiosamente, solo una docente mencionó haber utilizado un enfoque de lengua materna para enseñar inglés. Con base en estos porcentajes, se podría concluir que al menos el 40 % de los docentes está familiarizado con los principales conceptos de enfoque para la enseñanza del inglés en educación preescolar según lo establecido en el programa de estudio.

Por otro lado, los maestros de primaria expresaron que al enseñar inglés esperaban que los alumnos pudieran comunicar sus gustos, presentarse y conversar con otras personas en inglés, lo que indica que enfocaban la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva comunicativa, donde los estudiantes participarían en diversos intercambios comunicativos básicos, como los mencionados anteriormente.

Ahora bien, al realizar un análisis similar con las maestras de preescolar en cuanto al manejo de los términos clave de los enfoques para enseñar inglés de acuerdo con el programa de estudio, se encontró que el 16.9 % mencionó el “enfoque comunicativo”, el 12.6 % el “enfoque de acción”, el 58.3 % el enfoque de “lengua extranjera”, el 42.2 % el de “segunda lengua”, y el 12.6 % explicó que utilizaba las prácticas sociales de lenguaje.

Comparando el conocimiento de los enfoques para la enseñanza del inglés, se observó que, en promedio, las maestras de preescolar mostraron un manejo conceptual más sólido que los de primaria. Este hallazgo, combinado con otros resultados, señala una importante área de mejora en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas públicas de educación básica en Toluca.

Además, se halló que los docentes con más experiencia son aquellos que más mencionaron haber enseñado inglés. Esto podría explicarse por el hecho de que han tenido más oportunidades, ya sea por iniciativa propia o con el apoyo de un docente del ProNI.

Igualmente, y aunque la enseñanza del inglés era obligatoria según la reforma curricular ACEI, solo el 18.5 % enseñó inglés a sus estudiantes en esta muestra, tanto en educación preescolar como en

primaria. En términos absolutos y comparativos, se observó un mayor porcentaje de docentes de preescolar que enseñaron inglés en relación con los docentes de primaria. De hecho, también se observó que tanto en las escuelas de preescolar como en las de primaria se contaba con el apoyo de un docente del ProNI. Por tanto, se recopilaron datos considerando a las escuelas con este respaldo y a las que no lo tenían.

La evaluación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas públicas de educación básica en Toluca se basó en el conocimiento, comprensión y aplicación por parte de los docentes de los distintos aspectos del programa de estudio: enfoques, propósitos generales y por ciclo, organizadores curriculares, orientaciones didácticas y pautas de evaluación.

Asimismo, se examinaron las motivaciones de los docentes para enseñar inglés. De los 25 docentes de primaria entrevistados, solo uno mencionó explícitamente que lo hacía como parte del cumplimiento del plan y programas de estudio, mientras que otro expresó que lo hacía “para que los estudiantes dominen lo básico antes de la secundaria”, lo que sugiere que reconocía la importancia de desarrollar un nivel de dominio del inglés antes de pasar a la siguiente etapa educativa.

En contraposición, 11 docentes de preescolar indicaron que enseñaban inglés por razones curriculares, es decir, porque el Plan y Programas de Estudio (ACEI) lo señalaban como obligatorio. Además, 8 de preescolar que no enseñaron inglés argumentaron que la razón era que, según la reforma curricular ACEI, no se requería impartir inglés en primero ni en segundo grado, lo cual demuestra su conciencia sobre la estructura curricular del inglés en la educación básica.

En el caso de los docentes de primaria, tres mencionaron que enseñaban inglés como una necesidad para dominar una segunda lengua, mientras que otros indicaron que lo hacían para que los alumnos tuvieran un conocimiento básico del idioma.

La mayoría de educación preescolar comentaron que la enseñanza del inglés se establece como obligatoria a partir del tercer grado en el Plan y Programa de Estudio de la reforma curricular ACEI. En cambio, en el caso de los docentes de educación primaria, incluso aquellos que impartían clases en 1.º, 2.º, 3.º o 4.º grado, hacían referencia tanto al Plan y Programa de Estudio de la RIEB como al Plan y Programa de Estudio de la reforma curricular ACEI.

Esto resalta que, aunque se espera que una reforma curricular se implemente gradualmente mientras se deja atrás la anterior, en la práctica no siempre es así. En el momento en que se llevó a cabo esta investigación, la implementación de los Programas de Estudio de la reforma curricular ACEI, incluido el Programa de Estudio de Lengua Extranjera Inglés, debía abarcar desde 1.º hasta 4.º grado de primaria. Sin embargo, de los 49 docentes que trabajaban en cualquiera de estos grados, 13 (26.5 %) seguían aplicando los Programas de Estudio de la reforma anterior. Entre ellos, 3 docentes tenían entre 0 y 5 años de servicio; otros 3 entre 6 y 10 años; 2 entre 11 y 15 años; 3 entre 16 y 20 años; 1 entre 21 y 25 años, y 1 entre 26 y 30 años de servicio.

Conclusiones

A partir de lo expuesto, se puede concluir que la implementación de las reformas curriculares y la enseñanza derivada de ellas no está necesariamente relacionada con factores como el conocimiento

de los planes y programas de estudio o su obligatoriedad. Tampoco se puede afirmar, al menos en este grupo de estudio, que los docentes con más o menos años de servicio sean más reticentes a implementar las reformas curriculares.

Por eso, con base en los datos presentados, su análisis y discusión, se puede afirmar que la enseñanza de la lengua extranjera inglés en la muestra de escuelas públicas de educación preescolar y primaria en el Valle de Toluca se caracteriza por ser limitada, esporádica, carente de secuencialidad, gradualidad, profundidad y poco significativa. Sin embargo, también se reconoce que existe voluntad en un grupo significativo de docentes frente a grupo para enseñar inglés, aunque falta formación y capacitación para hacerlo de manera efectiva.

Por otra parte, se puede afirmar que la enseñanza del inglés es limitada, ya que aproximadamente solo el 18.5 % de los docentes lo hizo. Además, las actividades propuestas se enfocan principalmente en que los alumnos aprendan frases de cortesía, expresiones y preguntas para aportar o indagar información personal, así como vocabulario de categorías que consideran fundamentales (como números, colores y nombres de objetos de uso cotidiano) para que los estudiantes puedan comunicarse en inglés en el futuro.

La enseñanza de esta lengua, no obstante, se considera esporádica debido a que los docentes que afirmaron haberla impartido lo hicieron solo en dos o tres ocasiones durante todo el ciclo escolar. Incluso en las escuelas con docentes del PRONI, las sesiones de trabajo con cada grupo son limitadas debido a la diversidad de actividades en la jornada escolar, la cantidad de grupos en cada escuela y el gran número de alumnos.

Asimismo, carece de secuencialidad, gradualidad y profundidad, ya que los mismos contenidos se enseñan en preescolar y en prácticamente todos los grados de primaria sin ninguna continuidad o progresión en los temas abordados. Por ejemplo, los temas ofrecidos a los niños de tercer grado de preescolar son idénticos a los brindados a estudiantes de cuarto, quinto o sexto grado de primaria, es decir, sin ningún cambio cualitativo que refleje una mayor complejidad gramatical o sintáctica. En pocas palabras, la enseñanza de esa lengua resulta poco significativa porque se centra únicamente en el vocabulario y no en actos comunicativos contextualizados o en actividades concretas donde la comunicación sea relevante.

En síntesis, la mayoría de los docentes están familiarizados con los principales conceptos para planificar, enseñar y evaluar el inglés según el Programa de Estudio de la Lengua Extranjera Inglés de la reforma curricular ACEI, así como con las reformas curriculares anteriores (RIEB), el PNIEB y el PRONI. Sin embargo, reconocen que no lo enseñan principalmente debido a la falta de capacitación y dominio del inglés.

Futuras líneas de investigación

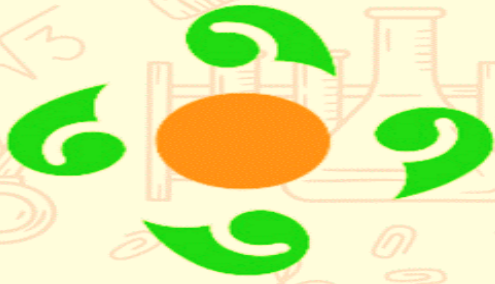
En el futuro se advierte la necesidad de investigar el panorama de la enseñanza del inglés en educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la cual, a diferencia de la reforma curricular ACEI, no establece la obligatoriedad de enseñar este idioma en preescolar y primaria.

Referencias

- Dirección General de Educación Normal (DGEN) (2023). *Estrategia estatal para la investigación e innovación educativa de las escuelas normales públicas del Estado de México*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda lengua: inglés. Guía de trabajo. Ciclo 1. Fortalecimiento académico para profesores de inglés. Prueba en aula*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011c). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda lengua: inglés. Guía de trabajo. Ciclo 2. Fortalecimiento académico para profesores de inglés. Prueba en aula*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011d). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda lengua: inglés. Guía de trabajo. Ciclo 3. Fortalecimiento académico para profesores de inglés. Prueba en aula*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011e). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda lengua: inglés. Guía de trabajo. Ciclo 4. Fortalecimiento académico para profesores de inglés. Prueba en aula*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). *Estrategia Nacional de Inglés*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017b). *Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021). *Boletín SEP n.º 40: nueve de cada 10 alumnos adquirió nuevos aprendizajes con la estrategia Aprende en Casa*, <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-40-nueve-de-cada-10-alumnos-adquirio-nuevos-aprendizajes-con-la-estrategia-aprende-en-casa>
- Secretaría de Gobierno (3 de agosto de 2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican (anexos 1 al 16)*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobierno (16 de marzo de 2020). *Acuerdo por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobierno (19 de agosto de 2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Soler, R. (2012). ¿Qué palabras y expresiones utilizan los docentes en el aula y fuera de ella? Análisis de los términos y expresiones del lenguaje de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 43-58.

Responsabilidad e interacción social de la escuela; reconstruyendo el conocimiento y la experiencia educativa

Se terminó de editar en septiembre del 2024 en los talleres de Editorial Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID AC Pompeya # 2705. Colonia Providencia C.P. 44670 Guadalajara, Jalisco.
México Teléfono: 01 (33) 1061 8187



LENGUAJES



**SABERES Y
PENSAMIENTO CIENTIFICO**



**DE LO HUMANO
Y LO COMUNITARIO**



**ÉTICA, NATURALEZA
Y SOCIEDADES**

Los escritos presentados muestran una visión antropológica puesto que se planea una idea de lo humano, lo cual a partir de experiencias educativas este se va escribiendo como individuo, lo cual condiciona a lo que será en un futura no muy lejano, ya que la cultura del país se estructura en la escuela, en este tiempo la investigación debe tener impacto social y una vinculación con el entorno, una buena educación está relacionada con la manera en que los conocimientos desarrollados tengan una aplicación en el mundo de la praxis cotidiana. Los maestros y alumnos tienen diferentes opiniones, pero en el debate erístico semejante al de la antigua Grecia, debe superarse la tesis con la antítesis para posteriormente crear una síntesis. Este libro contiene en los capítulos obras que pueden permitir profundización en la cuestiona, así se crea un criterio diverso. Te invito a leer esta obra con entusiasmo con la intención de que pueda ayudarte en tus estudios o investigación.