

Educación, enseñanza, aprendizaje y docencia en el vaivén de la contingencia y el cambio



María del Refugio Magallanes Delgado

Coordinadora

Educación, enseñanza, aprendizaje y docencia en el vaivén de la incertidumbre y el cambio



OEI



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN

Educación, enseñanza, aprendizaje y docencia en el vaivén de la incertidumbre y el cambio

María del Refugio Magallanes Delgado
Coordinadora



OEI



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS



CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN

Educación, enseñanza, aprendizaje y docencia en el vaivén de la incertidumbre y el cambio. **Autora-coordinadora:** Dra. María del Refugio Magallanes Delgado. — Zacatecas, México. 2025.

Publicación electrónica digital: descarga y *online*; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

ISBN:

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE24003278>



D. R. © copyright 2025 María del Refugio Magallanes Delgado.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos.

Edición y corrección: **Astra ediciones**

Fotografía de la portada: Lic. Gloria Lizbeth Ambriz Pérez.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, foto-químico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir, sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

Agradecimientos

La publicación de esta obra es parte de las acciones sustantivas de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) y el Cuerpo Académico Consolidado UAZ-184 “Estudios sobre Sociedad, Educación, Cultura y Comunicación”, de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADDS) de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ), la cual contó con el valioso apoyo de instituciones internacionales, nacionales y estatales. Gracias al trabajo interinstitucional fue posible cumplir con el objetivo de reunir y evaluar mediante un riguroso proceso académico los trabajos de investigadores e investigadoras de México y de otros países, los cuales nos complace presentar reunidos en la Colección Bibliográfica 2023 de la MEDPD. Por ello, a estas instituciones hacemos patente nuestro mayor agradecimiento.

Para la coedición fue fundamental la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a través de la Oficina Nacional en México, representada por la Mtra. Xóchitl Patricia Aldana Maldonado, así como a su equipo de las Coordinaciones de Cooperación, de Educación y Cultura, y de Comunicación. Reconocemos su apoyo siempre cordial y profesional que hizo posible la cooperación institucional para el logro de los proyectos de la MEDPD.

En la Universidad Autónoma de Zacatecas, manifestamos nuestro agradecimiento al Dr. Rubén de Jesús Ibarra Reyes, rector de nuestra noble institución durante la administración 2021-2025; al Dr. Ángel Román Gutiérrez, secretario general; al Dr. Hans Hiram Pacheco García, secretario académico; asimismo, a la Coordinación de Investigación y Posgrado, Coordinación de Docencia, y Coordinación de Vinculación. Al Dr. Raúl Sosa Mendoza, director de la Unidad Académica de Docencia Superior, también nuestro reconocimiento y gratitud por su permanente y siempre cordial apoyo.

De esta misma institución, de igual forma, reconocemos a la Unidad Académica de Psicología, Unidad Académica de Matemáticas, Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud, y Unidad Académica de Historia. A los siguientes programas y cuerpos académicos: Maestría en Tecnologías Informáticas Educativas (MTIE), y la Licenciatura en Historia; Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-243, “Matemática educativa en la profesionalización docente”; Cuerpo Académico en Consolidación UAZ-CA-223, “La matemática, su enseñanza y aprendizaje”; y Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-175, “Farmacología biomedicina molecular”.

Hacemos especial mención a las instituciones nacionales que, por igual contribuyeron: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT); Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Coordinación Estatal de Zacatecas; Universidad Autónoma de Querétaro a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y el Cuerpo Académico Consolidado UAQ-CA-55, “Modernidad, desarrollo y región”; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), y el Cuerpo Académico ISCEEM-6, “Sujetos y prácticas escolares cambiantes en el contexto de la sociedad en riesgo”.

Por último, del Gobierno del Estado de Zacatecas hacemos notar el respaldo institucional por parte de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC); Secretaría de las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEMujER); Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”, y el Consejo Zacatecano de Ciencia, Tecnología e Innovación (COZCYT).

*Zacatecas, Zacatecas, México.
Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz,
Representante de la Coordinación.
Comité Editorial de la MEDPD-UAZ.*

Contenido

Prólogo	13
----------------------	-----------

María del Refugio Magallanes Delgado

Capítulo 1

Los vínculos pedagógicos en preescolar: sus significados en tiempos de pandemia	23
---	----

Ariadna Ivonne Galindo Monroy

Capítulo 2

El regreso a clases y la aceptación entre pares en la infancia. Un estudio de caso	37
--	----

Rafael Alejandro Zavala Carrillo

Capítulo 3

La autonomía de niñas y niños en las actividades escolares a través de las relaciones intersubjetivas	53
---	----

Flor de María Resendiz Vázquez

Capítulo 4

Estrategias docentes que favorecen a la comprensión lectora en alumnos y alumnas de primaria	65
--	----

Leticia Ramírez García

Silvia del Carmen Miramontes Zapata

Laura Rangel Bernal

Capítulo 5

Ambientes de aprendizaje inclusivos en estudiantes con TEA. Experiencias desde la educación básica	79
--	----

Ariadna Bringas Tobón

Liliana Guzmán Babena

Capítulo 6

De Van Gogh al diálogo de saberes. Ambientes de aprendizaje que surgen de la mediación	97
--	----

Adriana Ramírez Xolo

Capítulo 7

Los proyectos formativos: un baluarte para el aprendizaje integral en la educación infantil.....111

Diego Guzmán Moreno

Gilberto Moreno Moreno

Capítulo 8

Toma de decisiones autónomas de adolescentes al concluir la secundaria123

Maria Magdalena Garcia Espinoza

Capítulo 9

Secuencia didáctica para la función lineal y sus diferentes registros de representación semiótica en secundaria.....135

María del Refugio Hernández Fernández

Nancy Janeth Calvillo Guevara

Mónica del Rocío Torres Ibarra

Capítulo 10

El supervisor escolar: precursor de la deconstrucción de la vida escolar151

Alejandra Serna Hernández

Capítulo 11

Experiencias y saberes docentes: Estrategias metacognitivas en educación media superior167

Sandra Martínez González

Capítulo 12

Texto libre: Propuesta pedagógica para fortalecer las habilidades lingüísticas de las y los docentes en formación inicial.....179

Elvia Vergara Álvarez

Honorio Marín Guillermo

Anel Elizabeth Marín Vergara

Capítulo 13

Desarrollando la formación inicial de maestros en ciencias a partir de sus concepciones y obstáculos193

Gabriela Carolina Delord

Capítulo 14

Retos y desafíos de la formación inicial de maestros205

Noelva Eliana Montoya Grisales

Dora Inés Arroyave Giraldo

Enoc Valentín González Palacio

Capítulo 15

El proyecto didáctico como alternativa en la profesionalización docente.....219

David Uriel Rodríguez Esquivel

Tania Hernández Bañuelos

Capítulo 16

Diseño curricular del trayecto optativo de género y educación en la ByCENJ.....233

Víctor Alejandro Abarca Navarro

Diego Samuel Zepeda Acero

Capítulo 17

Docente universitario vs. docente normalista: los principios pedagógicos como reguladores de la práctica docente.....245

Juan Manuel Nuño Martínez

Josafat Rodríguez Flores

Ma. Loreto Ayala González

Capítulo 18

El docente como objeto de representación social en tiempos de pandemia255

Ana Paulina Arreguin Ramos

Capítulo 19

Actividades lúdicas en sustentabilidad para el manejo de las emociones en tiempos de pandemia267

Beatriz Elena Muñoz Serna

Capítulo 20

Estrategias de enseñanza y aprendizaje significativo para estudiantes universitarios de medicina.....281

Ana Gabriela Ramos Martínez

María del Refugio Magallanes Delgado

Capítulo 21

Referentes teóricos para integrar la ética del cuidado como competencia del Licenciado en Nutrición.....299

Adriana Noriega Maldonado

Christian Stralight Franco Trejo

Cynthia Ivett Campos Ramos

Capítulo 22

Nuevas tendencias en la formación de próximos profesionales de la educación: alfabetización informacional y literacidad crítica313

Julieta Chagoya García

Silvia Castro Ruiz

Capítulo 23

Correspondencia del modelo EBC con el perfil del alumno que recién ingresa a la Universidad.....325

Julio César Guerra Moreno

Capítulo 24

El liderazgo transformacional y transaccional en el docente: desde la perspectiva de estudiantes universitarios337

Alicia Casique Guerrero

Capítulo 25

Del impacto social a la justicia social. La retribución social de la investigación educativa355

Evangelina Cervantes Holguín

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

Cely Celene Ronquillo Chávez

Prólogo

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado
Unidad Académica de Docencia Superior/UAZ

Estudios recientes de organismos intergubernamentales y de instituciones educativas afirman de manera categórica que la pandemia por COVID-19 de 2020, que azotó a la humanidad por varios meses consecutivos, fue un hecho histórico que fisuró estructuras políticas, económicas, sociales y culturales, por ende, afectó los significantes y significados de las personas como sujetos en comunidad, sus patrones psicosociales, mentalidades y sensibilidades.

Visto así, la pandemia obligó a repensar los desafíos acostumbrados y los emergentes, y reavivó la reflexión sobre la incertidumbre como constructo epistemológico que ayuda a pensar y reconsiderar todo lo que se hace, las maneras en que se hace y lo que se siente estar en un lugar. La única condición para este acto reflexivo es aceptar que “el movimiento” es el componente clave de la cultura contemporánea, por ende, de los cambios.

Por otro lado, si la incertidumbre, en términos generales, “hace alusión a lo indeterminado, accidental, aleatorio, a la ausencia de principios únicos sobre los cuales apoyar nuestras reacciones o pensamientos” (Campos, 2008, p. 4), entonces, es importante entrar a las incertidumbres cognitivas e históricas para impulsar una pedagogía de la incertidumbre o de la complejidad como docentes-investigadoras e investigadores para estar frente a la posibilidad de contener el determinismo y la continuidad instituida, si realmente se desea el cambio, o más aún, la transformación social.

En ese contexto, responder a los retos y desafíos de la sociedad contemporánea en materia educativa por medio de la creación de nuevas formas de enseñar, de aprehender los aprendizajes y llevar a cabo la praxis de lo educativo es una mediación necesaria para discutir el ser y el devenir, sin sucumbir al escepticismo o al nihilismo, “puesto que encarar la incertidumbre [...] histórica, existencial o cognitiva es asumir una postura consciente que nos permita diseñar y poner en práctica estrategias para pensar bien [...] sobre la base de la ecología de la acción” (Campos, 2008, p. 5).

En el caso que nos ocupa, lo educativo, entendido como un sistema social permeado por la incertidumbre y los cambios estructurales, en pandemia y postpandemia, generó una investigación educativa desde dos puntos comunes: el confinamiento y lo instituido. El primer común trazó y marcó las pautas para una sociología de la educación que daba cuenta, parafraseando a García-Lastra y Colombo (2022), del impacto de estar al centro o en las periferias del sur geográfico, cultural y simbólico del sistema educativo, que llevan irremediablemente a conocer las diferencias y las ambivalencias.

En este sentido, esta obra, *Educación, enseñanza, aprendizaje y docencia en el vaivén de la contingencia y el cambio*, da cuenta de estos dos comunes. Los efectos de la pandemia sobre las y los educandos, el profesorado, las madres, padres de familia o figuras tutoras, de la escuela y la enseñanza; estas dos últimas envueltas en los ropajes de un pasado que supralabora el estar juntos como un conjunto de certezas.

Certezas que, en 2020, “se han convertido en espejismos [...] la miopía de la certeza y su ilusión óptica del control solo han generado cambios estéticos en los sistemas educativos” (De la Cruz, 2020, p. 46), aunque, al estar en y con naves de papel en los mares turbulentos de la incertidumbre, llevó a la creación de alternativas, que, en ese afán desesperado, procuraron contener las estructuras colapsadas (De la Cruz, 2020). Sobra decir que el paso de los días y meses ha afectado a los dos comunes de manera diferente. El común de la contingencia, poco a poco, se desdibujó como experiencia vivida, como muestra de resiliencia; el común de lo instituido soportó los embates de la crítica académica que puntualizó, siguiendo a Pozo (2020), la vergonzosa desnudez estructural de la educación o, como dice Monereo (2021), la esperanza de que el incidente crítico de la educación contribuyera en la toma de medidas personales, institucionales y gubernamentales pospandemia, orientadas a hacer del aula una comunidad de aprendizaje, a propiciar una enseñanza estratégica, dialógica e híbrida; a robustecer un nuevo perfil de alumno y una nueva carrera docente.

Pese a ello, lo más valioso de este libro, *Educación, enseñanza, aprendizaje y docencia en el vaivén de la contingencia y el cambio*, es que ambos comunes contribuyeron a refundar la identidad docente y a reconceptualizar que el conocimiento, a pesar de estar en la periferia del mundo glo-

bal. Asimismo, los veinticinco capítulos que conforman este texto tienen algo de insular y mucho espíritu de conquistador, por la razón de que, al recorrer la península de la experiencia y el conocimiento de lo educativo, los dos tipos de colaboraciones, las de contingencia y las de lo instituido, están asociadas, en mayor y menor medida, a la vida humana y la realización social. Con este marco bipartida, sin ser determinante, este libro es un abanico de temas que abarca tanto cuestiones específicas en pandemia y pospandemia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que desde preescolar hasta nivel superior fueron sujetos aprehendidos (basados tanto en la evidencia como en la literatura) en el vaivén de la incertidumbre y el cambio. Dos situaciones importantes para incentivar la investigación-acción, la intervención educativa y los estudios de caso.

En la estructura del libro se aplicó el criterio del nivel escolar del sistema educativo nacional mexicano, esto es, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior, para presentar la reseña de cada capítulo. Nivel superior fue el más abordado y casi pasó desapercibida la experiencia de nivel medio superior. Dicho esto, doy paso a las reseñas de los veinticinco capítulos.

Los capítulos de Galindo Monroy, Zavala Carrillo y Resendiz Vázquez remiten a las y los infantes de nivel preescolar en México mediante el análisis del vínculo pedagógico, la aceptación social entre pares y el reforzamiento de una autonomía dependiente. Los tres casos plantean la existencia de la necesidad de un nuevo horizonte de comprensión, pero también la presión por acelerar y mejorar el desempeño académico de niñas y niños en su regreso a la enseñanza presencial.

Los capítulos que abordan el nivel primaria son cuatro: dos revisiones teóricas y dos intervenciones. Ramírez García, Miramontes Zapata y Rangel Bernall describen las estrategias docentes requeridas para favorecer la comprensión lectora. Apuntan que toda estrategia ha de ser un plan flexible, que si bien buscan el logro de objetivos y metas del proceso educativo, esta mediación debe apostar al conocimiento activo y progresivo en el alumnado, sin desconocer que una de las funciones esenciales de la aplicación de estrategias es establecer una vinculación entre el contexto y el aprendizaje.

Bringas Tobón, Sarmiento Cruz y Guzmán Bahena se remiten a la inclusión educativa para puntualizar que la creación de ambientes de aprendizaje en aulas con estudiantes en condición del trastorno del espectro autista (TEA) que cursan el preescolar y la primaria es algo impostergable, en virtud de que la tipología de la diversidad y la diversificación de la metodología, entre ellas el diseño universal de aprendizaje, es una alternativa didáctica para garantizar el derecho a la participación efectiva en las aulas de este sector de la población escolar.

Ramírez Xolo describe que agosto de 2022 fue el momento oportuno para ignorar que la “nueva normalidad” era para superar el rezago educativo de niñas y niños en primaria. Lo realmente importante era abrirse al diálogo de saberes para superar los duelos provocados por las pérdidas y reconstruir a sus infantes; reformular el pensamiento educativo y educador que hace de las disciplinas escolares un fin y no un medio es algo indispensable.

La apuesta por la educación integral llega con Guzmán Moreno y Moreno Moreno, que aplicaron cinco proyectos formativos en torno a la ambientación de aula, el desarrollo sensorial, el cuidado ambiental, la mejora de la caligrafía y la musicoterapia para impedir la configuración de una idea de estudio lineal, fragmentada e irrelevante en infantes de primer grado de primaria, que solamente estaban memorizando Español y Matemáticas.

A nivel secundaria, García Espinosa puntualiza la relevancia que tiene enseñar la toma de decisiones autónomas en las y los adolescentes que concluyen la secundaria desde la perspectiva de la educación emancipadora que involucra la postura vigilante, pensar acertadamente y responsabilidad ética como componentes sustantivos del acto educativo. Este planteamiento se articula con el reconocimiento mutuo, esto es, de la otredad como compromiso ético y la perspectiva psicopedagógica de alternativas de actuación informada.

Hernández Fernández, Calvillo Guevara y Torres Ibarra, con el propósito de colocar al estudiantado de nivel secundaria en una nueva situación de aprendizaje de las matemáticas, diseñan una secuencia didáctica del tópico función lineal. Los registros de representación semiótica del estudiantado participante dan cuenta de que fueron capaces de realizar conversiones del registro verbal al tabular, del verbal al gráfico y del verbal

algebraico y, a su vez, realizaron tratamientos de estos últimos registros. Se sugiere que en futuras propuestas se trabaje primero la conversión del registro verbal al gráfico para que el estudiantado no omita la realización de la conversión del registro gráfico.

El capítulo de Serna Hernández cierra los casos de nivel básico con el estudio de la figura del supervisor escolar como agente precursor de la deconstrucción de la vida escolar en el contexto de pandemia. En este escenario adverso, proporcionar sentido a las comunidades educativas, fue una tarea ardua, pues se necesita alcanzar una sinergia capaz de movilizar las acciones de la organización a partir de propuestas que estimularan la participación, la responsabilidad y el compromiso.

El único capítulo de educación media superior es de Martínez González. En este texto se analiza la reconstrucción de las experiencias y saberes docentes, como una forma de recuperación del vínculo entre el que enseña y el que aprende. Recobrar y dar sentido a los vínculos que se construyen es una acción metacognitiva, pero también es una manera de diálogo pedagógico que sitúa al alumnado como un aprendiz capaz de actos metacognitivos, de comunicar y dar cuenta de su propio proceso.

Las investigaciones de nivel superior son catorce. En ellas se presenta a las y los estudiantes normalistas y universitarios de licenciatura y de posgrado frente a situaciones-problema de tipo disciplinar que dieron pauta a intervenciones psicopedagógicas y a reflexiones sobre el quehacer magisterial. Así, Vergara Álvarez, Marín Guillermo y Marín Vergara retoman los postulados de Célestin Freinet en torno al texto libre como recurso para fortalecer habilidades lingüísticas en formación inicial, tras advertir rezago en estudiantes normalistas sobre conocimientos básicos del español en nivel primaria.

En esta tónica, Delord revisa la formación inicial del estudiantado normalista para el caso de la ciencia. La investigación anuncia que la formación de pregrado de estas alumnas y alumnos es una fase temprana en su trayectoria académica; por ende, la toma de conciencia y de reelaboración consciente del modelo de enseñanza-aprendizaje interiorizado no es un busto. De ahí que uno de los obstáculos más importantes en el caso de la enseñanza de las ciencias es la falta de conexiones significativas entre la ciencia de los científicos y la ciencia de la escuela.

Por su parte, Montoya, Grisales, Arroyave Giraldo y González Palacio se adentran al terreno de la profesionalización docente. Reconocen que las competencias didácticas y pedagógicas son aspectos fundantes de la profesión docente, pero frente a una sociedad del conocimiento, es necesario que posean otro tipo de saberes como la competencia digital, la educación emocional y enfoques teórico-metodológicos disciplinares, para llevar a cabo la conversión del conocimiento científico en un conocimiento enseñable, es decir, la transposición didáctica interdisciplinar.

En esta tesitura, Rodríguez Esquivel y Hernández Bañuelos recuperan el proyecto didáctico como alternativa para analizar el rol del formador de profesores y profesoras, en su doble conceptualización, esto es, su finalidad comunicativa (leer y escribir) y la intención de reflexionar sobre lo que se hace, en este caso particular, en torno a la enseñanza del lenguaje a estudiantes normalistas, en aras de propiciar la transformación de dicha práctica docente.

Abarca Navarro y Zepeda Acero exponen que el plan de estudios de una institución normalista incorporó los trayectos especializantes en su currículo; uno de ellos fue *Género y educación*, el cual favorece el desarrollo de competencias para integrar la perspectiva de género a su práctica educativa en la escuela primaria; con ello, contribuir al fomento de la igualdad de género, la construcción de aulas y escuelas más igualitarias y una sociedad con mayor justicia social, tal como estipula la Ley general de educación en México de 2019.

La investigación de Nuño Martínez y Rodríguez Flores, se adentra en los principios pedagógicos como elementos reguladores de la práctica docente del profesorado universitario y el normalista. Se advierte, mediante una comparación, que las culturas institucionales son diferentes. Por tanto, se cuestiona el impacto de los intercambios inter estudiantiles y docentes, en virtud de que las dos instituciones emisoras-receptoras imparten docencia desde una racionalidad académica, curricular y normativa singular. No obstante, los futuros profesionales de la educación necesitan de conocimientos disciplinares y pedagógicos.

Con la investigación de Arreguin Ramos se abren los estudios realizados en el ámbito universitario, licenciaturas y posgrados, de varias instituciones del país. Esta autora se ocupa de las representaciones sociales

elaboradas por el estudiantado de la licenciatura en Educación. Los referentes teóricos utilizados confirman que la historia personal de cada uno de las y los educandos está integrada en gran medida por las experiencias sociales de las que han formado parte, en este caso, la vivencia del confinamiento por COVID-19. En estas historias, el profesorado fue objeto de representación debido a que ocupó un lugar importante en su vida estudiantil y personal.

Por su parte Muñoz Serna toma el curso de Sustentabilidad de una licenciatura en idiomas, que si bien, no es un seminario alusivo a la formación académica requerida para el desempeño profesional de este alumna do, se consideró que debido al confinamiento por COVID-19, la introducción de actividades lúdicas contribuía como contenedor y catalizador de la compleja situación emocional del estudiantado.

La investigación de Ramos Martínez y Magallanes Delgado parte del supuesto del rol preponderante de la figura docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, se revisa la importancia del uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje significativas orientadas a la formación médica, particularmente de aquellas que están relacionadas con el desarrollo del razonamiento clínico, es decir, del método científico aplicado en la elaboración de diagnósticos médicos, fase previa de la terapéutica médica.

En esta dinámica de la formación en áreas médicas, Noriega Maldonado, Franco Trejo y Campos Ramos, con base en el perfil de egreso de las y los nutriólogos como profesionales de la salud, hacen énfasis en la ética del cuidado, como competencia actitudinal indispensable en la formación de este estudiantado de licenciatura. Si cuidar tiene como objetivo el bien de la persona, entonces promover y perpetuar una vida saludable tiene aspectos pragmáticos y éticos.

En el terreno de la intervención educativa, Chagoya García y Castro Ruiz llevaron a cabo un taller con alumnado de una licenciatura en Psicología Educativa en pandemia. Advirtieron que durante el confinamiento, incluso antes del mismo, el estudiantado se encuentra inmerso en el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales que influyen en la construcción de ideologías y conocimientos que no se enfocan dentro de su perfil de egreso. No obstante, carecen de competencias críticas para buscar, analizar y discriminar información; esta falta afecta la calidad de los trabajos de investigación.

Guerra Moreno presenta la congruencia del modelo educativo basado en competencias con el perfil de egreso del alumnado de la licenciatura en Negocios Internacionales y su práctica. Los hallazgos demuestran que la mayor parte de su alumnado procede del CECYTEZ y el CBTIS; por tanto, el estudiantado está familiarizado con el modelo en competencias, lo cual contribuye en su desempeño académico favorablemente y al logro del perfil institucional en el campo tecnológico.

En este ámbito universitario, Casique Guerrero plantea el análisis del liderazgo docente en el aula en la licenciatura de Administración e Ingeniería en Gestión Empresarial, desde el modelo teórico del liderazgo transformacional y transaccional que promueve la autorrealización del alumnado, la conformación de comunidades de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento sistémico para alcanzar la eficiencia operacional.

Por último, Cervantes Holguín, Gutiérrez Sandoval y Ronquillo Chávez articulan la revisión exploratoria de las actividades de retribución social que debe realizar el estudiantado de posgrado que recibe beca nacional del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, con el propósito de que tome conciencia política y social como agente de cambio comunitario. Estas actividades se inscriben en la política federal que convoca a las instituciones de educación superior y a las y los investigadores nacionales a llevar a cabo investigación que contribuya a la resolución de problemas prioritarios.

A título personal e institucional, confío en la edición de nuevas obras colectivas de docentes investigadoras e investigadores de la educación (con solidados y noveles), para que los archipiélagos de conocimiento muestren el recorrido de la gran península o, más aún, formen una península que aliente, de manera permanente, que educadoras y educadores hagan suya la dimensión ética-política para sortear felizmente la incertidumbre y los cambios, y posiblemente entrar a la educación emancipadora.

Referencias

- Campos Hernández, R. (2008). Incertidumbre y complejidad: reflexiones de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-13.
- De la Cruz Flores, G. (2020). Certezas e incertidumbres en educación. Espejismos y faros en tiempos de COVID-19. *Perfiles Educativos*, XLII(170), 46-53. <https://www.redalyc.org/journal/132/13271692020/html/>
- García-Lastra, M., & Colombo, M. (2022). La educación en tiempos de incertidumbre: un esfuerzo común de entendimiento. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 15(1), 4-7. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.1.23694>
- Monereo, C. (2021). La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la COVID-19 como incidente crítico. En *Educación en contingencia durante la COVID-19 en México. Un análisis desde la dimensión pedagógica, tecnológica y emocional* (pp. 10-23). Fundación SM.
- Pozo, J. I. (2020). *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. Fundación SM.



Capítulo 1

Los vínculos pedagógicos en preescolar: sus significados en tiempos de pandemia

Ariadna Ivonne Galindo Monroy¹

<https://doi.org/10.61728/AE24003292>



¹ Maestría en Investigación de la Educación del ISCEEM, correo: ivonnegalindo_22@hotmail.com

Introducción

Los vínculos como elementos esenciales en las interacciones humanas ocupan un rol primordial dentro del contexto escolar para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, su importancia ha pasado inadvertida desde el ámbito educativo, en el que su estudio ha sido limitado, motivo por el que predominan ideas clásicas de estos, esquematizándolos compuestos únicamente por tres elementos: docente, alumno y contenido de aprendizaje.

La presente investigación se llevó a cabo dentro de un contexto de pandemia. La nueva realidad educativa causada por COVID-19 obligó a la sociedad a transitar de un espacio físico y estructurado a un espacio virtual y desestructurado, dando lugar a nuevas maneras de llevar a cabo la labor pedagógica, lo que invita a la pregunta ¿Qué es aquello que permite la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia? La hipótesis que plantea esta investigación es que los vínculos pedagógicos sostienen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es menester señalar que la presente investigación tiene como objetivo resignificar los vínculos pedagógicos en preescolar durante tiempos de pandemia, es decir, cambiar la manera tradicional de concebir los vínculos, reconociendo la influencia de factores presentes en el contexto de los actores educativos, así como situaciones particulares en la vida de estos, con la finalidad de comprender la complejidad de variables que intervienen en la construcción de los vínculos pedagógicos y su profunda imbricación en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del nivel preescolar.

Resulta claro que, para contextualizar esta problemática que implica la resignificación de los vínculos pedagógicos, es necesario remitirse, como se ha mencionado con anterioridad, al contexto histórico de pandemia que ha impactado dentro del sector económico con la caída de la bolsa de valores. El desplome del petróleo y la depreciación del peso mexicano han implicado la lucha constante del sector salud para evitar su colapso por

falta de insumos para dar atención a los enfermos y ha causado afecciones significativas al sector educativo en todos sus niveles.

Para efectos de esta investigación, únicamente se retomó la nueva realidad educativa dentro de un preescolar, ubicado en un asentamiento urbano marginal en la zona norte del municipio de Nezahualcóyotl. Según datos estadísticos de la página *markedatamexico*, este lugar cuenta con una superficie de 71 hectáreas, y se encuentra habitada por una población de 14 000 personas, entre ellas 4 000 menores de 14 años. Dentro de sus características principales se puede distinguir que la mayor parte de su población se dedica a laborar en negocios informales; la mayor parte de ellos renta su vivienda, que por lo general está constituida de una a tres habitaciones, además del sanitario. Entre sus habitantes existe gran diversidad cultural, ya que provienen de distintos estados del país. Algunos de los lugares más representativos de la comunidad son el mercado, la iglesia, la casa de la cultura y las escuelas.

Aproximación teórica

Algunos conceptos básicos que distingo desde la teoría del vínculo y que se aplicaron en este estudio de caso son cuatro: el vínculo, matriz de aprendizaje, vínculo pedagógico y esquema conceptual de referencia operativo, los cuales se definen a continuación.

Desde la perspectiva de Repetur y Quezada (2005), el vínculo es definido como un proceso fundamental que tiene aspectos de sentimientos, recuerdos, expectativas, deseos e intenciones, lo que sirve como una clase de filtro para la recepción e interpretación de la experiencia interpersonal. Es de interés conocer también el punto de vista de Puget (1995), quien lo entiende como:

la representación de una distancia entre dos o más sujetos, ciertos mecanismos intervinientes teniendo que ver con la articulación constante entre ambos polos del vínculo, en el que existe una dependencia necesaria a partir del cual es imposible definir el uno sin el otro. (p. 420)

De acuerdo con Ritterstein (2008), la matriz de aprendizaje es entendida como “aquella modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el

universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Se constituye en la familia, por lo que el vínculo entre madre e hijo es su configurante” (p. 80). Esta matriz condicionará modalidades de interacción, es decir, funciona como marco de referencia para dotar de significado a las experiencias.

Es preciso mencionar que la categoría clave de esta investigación es la de vínculo pedagógico, que difiere de vínculo en el hecho de que los polos vinculares están ocupados por sujetos específicos, por el docente, la alumna y el alumno. Desde la opinión de Mena, Bugueño y Valdez (2005), “el vínculo es una dimensión del quehacer docente, inseparable de su rol: no implica hacer más, sino hacerlo distinto” (p. 5). Es importante señalar que este tendrá como referente el vínculo primario del alumno; por ende, operativiza las relaciones.

En esta tesitura, Ritterstein (2008) propone el Esquema Conceptual de Referencia Operativo para entender el vínculo: este esquema se entiende como “un instrumento de aprehensión de la realidad que permite al sujeto la organización e interpretación de ella con totalidad y particularmente de objetos de conocimiento” (p. 81); en consecuencia, el vínculo funciona como una guía para la práctica.

Metodología

Estrategia metodológica

En relación con la perspectiva de abordaje, Rockwell (1987) señala que para llevar a cabo un trabajo etnográfico es necesario establecer una relación entre la teoría y la fase empírica de forma constante, por lo que la etnografía está presente desde antes de comenzar las actividades de campo, durante su desarrollo y también después de concluir este, de la forma que se presentan a continuación:

- 1) Antes de comenzar el trabajo de campo, se realiza una investigación teórica en la que se retoman conceptos básicos del área de conocimiento donde se ubica el asunto y los específicos del objeto de estudio.
- 2) Durante el trabajo de campo se pretende documentar lo no documentado, sin embargo, lo que se hace en el campo depende del objeto que

se construye, de la interacción que se busca con la realidad, de lo que ponen los otros sujetos con los que se interactúa.

- 3) Una vez recabada la información, se da sentido a las notas, registros, transcripciones y materiales cualitativos que resultan del trabajo de campo. Pero es la conceptualización la que permite delimitar conceptos y desglosar categorías para poder distinguir los matices presentes en lo cotidiano. Esta combinación metodológica lleva a la reconceptualización del objeto de estudio, que es potencialmente el producto más importante del trabajo etnográfico.

Cabe destacar que el método con el que se comenzó a abordar el trabajo de campo es la etnografía virtual, que es concebida por Hine (2000) como “una etnografía sobre Internet y construida en Internet que puede ser parcialmente concebida como una respuesta adaptativa y plenamente comprometida con las relaciones y conexiones, y no tanto con la locación, a la hora de definir su objeto” (p. 20). En esta investigación en particular, la etnografía virtual fue una necesidad emergente.

Herramientas, temporalidad y sujetos de estudio

El trabajo de campo etnográfico se organizó con metodologías trianguladas, atendiendo la opinión de Gómez (2002), quien afirma que no existe una metodología que sirva para dar una explicación total a la complejidad de las estructuras sociales basadas en la comunicación mediada por computadora. No obstante, propone el abordaje etnográfico virtual en cuatro niveles: 1) La comunidad virtual desde la realidad, 2) La comunidad virtual desde la virtualidad, 3) La comunidad virtual desde los sujetos virtuales; etnografía de la virtualidad y 4) La comunidad virtual dos de los sujetos reales; etnografía de la realidad. Frente a esta advertencia, en la aproximación metodológica se retomó el planteamiento de Gómez (2002), organizándose de la siguiente manera:

Tabla 1*Fases de acercamiento al campo*

Fase de investigación	Periodo	Del	Herramientas	Sujetos de estudio
Contextualización	Del 16 de abril al 7 de mayo de 2021	Aplicación de cuestionarios	Formulario de Google Forms	Docentes Directora-padres y madres de familia
Fase exploratoria	Del 10 de mayo al 4 de junio de 2021	Aplicación de entrevistas estructuradas	Guion de entrevista Grabadora	Docentes Directora Padres y madres de familia
Caracterización de los sujetos	Del 7 de junio al 17 de julio de 2021	Observación de clases virtuales	Diario etnográfico Descripción densa	Docentes Alumnas y alumnos
Talleres	Del 23 de septiembre al 12 de noviembre de 2021	Aplicación del taller (4 sesiones)	Planificación Material didáctico	Alumnas y alumnos
Entrevistas enfocadas y en profundidad	Del 15 de noviembre al 11 de enero	Aplicación de entrevistas	Guion de entrevista Grabadora	Directora Docentes Madres y padres de familia Alumnas y alumnos Abuelitas

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Categorías para el análisis

Después de realizar trabajo teórico y empírico, se han distinguido las siguientes categorías para el análisis: como categoría central, los vínculos pedagógicos y como categorías relevantes, significados y sentidos, comunicación y oferta pedagógica, cada una de ellas con subcategorías.

Los vínculos pedagógicos, como la categoría central de este trabajo, se entienden como el muro de carga que da soporte y estructura a la in-

vestigación; por lo tanto, tienen un lugar protagónico desde el inicio del documento hasta el final de este. Es un constructo flexible que se va movilizándolo durante el desarrollo de la presente investigación.

Por otra parte, abordar el vínculo pedagógico es hablar de significados y sentidos, atiende al hecho de que “la realidad social, tiene un significado específico y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, actúan y piensan dentro de él” (Shütz, 1982, p. 116). De esta manera, se intentó captar el sentido, por medio de una interpretación causal correcta, que desde el enfoque sociológico es “aquella en la que el desarrollo eterno y el motivo han sido conocidos de un modo certero y al mismo tiempo comprendidos con sentido en su conexión” (Weber, 1982, p. 105).

La comunicación, esta es entendida como “una de las principales propiedades del ser humano, la capacidad de transmitir mensajes y de recibirlos diferencia al hombre de otras especies” (Abeijón, 2014, p. 2). Los sujetos todo el tiempo nos estamos comunicando con los demás, de manera verbal y no verbal, por medio de acciones u omisiones, mediante códigos aprendidos dentro del contexto cultural en el que estamos inscritos.

De acuerdo con la Real Academia Española (2022), oferta implica una promesa que se hace de dar, cumplir o ejecutar algo, por lo que en el caso de la oferta educativa podríamos asumir que dentro de la macroestructura el sistema educativo mexicano² se compromete a brindar educación con ciertos rasgos específicos que se expresa mediante el currículum educativo de cada uno de los niveles y modalidades educativas.

Desarrollo

Los vínculos son construcciones cambiantes, particulares e irrepetibles. En palabras de Puget (1995), “cada vínculo es singular y pone en forma y en juego una alquimia particular” (p. 424), razón por la que hablar de vínculos implica una gran complejidad. En el caso del vínculo pedagógico, desde su concepción tradicional, podemos distinguir la importancia del

² De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación publicado el 15 de mayo de 2019, el Artículo 3º Constitucional en su párrafo II a la letra dice: “Corresponde al Estado la rectoría de la educación; la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”.

contenido de aprendizaje como uno de los componentes fundamentales de este, lo que con anterioridad se ha identificado como una categoría: la oferta pedagógica, distinguiendo dos subcategorías: la oferta pedagógica escolar para referir componentes curriculares y la oferta pedagógica particular, refiriéndonos a los aprendizajes priorizados por los docentes dentro del trabajo pedagógico con su grupo.

La oferta pedagógica está ligada a elecciones del docente, de esta manera New (1999), señala “el término programa (o currículo), que generalmente se define como un plan pedagógico, está ligado a las decisiones sobre el contenido educativo y es común que esté relacionado también con las estrategias de instrucción” (p. 265), esto es, está relacionado con el ¿qué? y el ¿cómo? se lleva a cabo el aprendizaje, pero también se relaciona con el ¿por qué? es decir, el sentido que se da al aprendizaje.

Idea que se sostiene siguiendo a New (1999), quien afirma “lo que los niños aprenden depende de cómo los veamos y lo que deseemos para ellos”, supuesto con el que converge Meece (2001), quien afirma al hablar de cómo el maestro concibe a la alumna y al alumno “sin importar cómo se hayan hecho sus ideas, el conocimiento intuitivo de los maestros sobre el desarrollo del niño puede influir en su forma de enseñar” (p. 5). Es decir, que las ideas del docente respecto a lo que es necesario que las y los estudiantes aprendan y las expectativas sobre su desarrollo brindan estructura a los vínculos pedagógicos.

En este mismo orden de ideas, retomamos las preguntas con las que se relaciona la oferta pedagógica, que son: ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué? del aprendizaje de las y los alumnos. Las respuestas a estas interrogantes han sido fluctuantes al atravesar distintos momentos de pandemia; para efectos de este estudio se distinguieron tres: el surgimiento de la pandemia, la enseñanza remota de emergencia y el regreso a la nueva normalidad. El primer momento corresponde al surgimiento de la pandemia, que comienza en el ciclo escolar 2019-2020. Al respecto, Díaz-Barriga (2020) menciona:

Aunque al principio el distanciamiento social establecido por la pandemia y el primer aviso de suspensión de actividades causó cierto festejo, pues inicialmente se llamó a adelantar el inicio de vacaciones a partir del 23 de marzo y hasta el 16 de abril, en términos de que tendríamos unos días más de descanso del trabajo escolar, con el tiempo comenzamos a extrañar las aulas. (p. 19)

La fecha para volver a las aulas se pospuso una y otra vez; mientras tanto, las docentes se enfrentaban con el reto de sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos. En este momento surge la estrategia gubernamental “Aprende en casa”.

En cuanto a sentidos y significados, se puede rescatar el siguiente fragmento de una entrevista realizada a una docente respecto a las prioridades de la escuela al inicio de la pandemia: “Yo considero que brindar los conocimientos a nuestros niños, aunque sea a la distancia” (MIS.M.2). Esto se complementa con la opinión de otra docente, quien comenta al respecto: “Creo que la prioridad fue abatir el rezago y no perder contacto con los alumnos” (MLS.M.3).

Estos comentarios nos ayudan a comprender que el sentido que tenía el acto pedagógico llevado a cabo en este momento de pandemia fue únicamente dar continuidad a los contenidos de aprendizaje y mantener el contacto con los alumnos. Este contacto logró sostenerse por medio de la aplicación WhatsApp y las plataformas Zoom y Meet.

El segundo momento corresponde a la enseñanza remota de emergencia, término que ha decidido utilizarse tras un amplio debate teórico³ sobre la manera más apropiada para denominar esta nueva modalidad de trabajo entre docentes y alumnos, que combinó momentos de trabajo sincrónico y asincrónico. Este periodo corresponde al ciclo escolar 2020-2021, en el que se continúa la estrategia “Aprende en casa 2.0” y se plantea a las docentes en Consejo Técnico Escolar la propuesta de trabajo a distancia con y sin tecnologías.

Respecto a los sentidos y significados, se pueden rescatar los comentarios de las docentes acerca de las prioridades educativas en ese momento “considero que es la empatía y el saber escuchar a los alumnos” (MIS.M.8) lo que se complementa con la siguiente opinión “creo que lo socioemocional” (MIJ.M.11). Estas opiniones nos brindan idea del sentido del acto pedagógico en este momento, que está enfocado en el desarrollo de lo

³ Las denominaciones variadas y poco claras para nombrarla fluctuaron entre clases a distancia, clases en línea, educación virtual y aprendizaje en casa, sin embargo, se optó por Enseñanza Remota de Emergencia, que se define como “un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis” (Hodges, Moore y otros, 2020, p. 17) cuyo objetivo es brindar acceso a la instrucción de una manera rápida y fácil.

socioemocional. El contacto se sigue llevando a cabo mediante las tecnologías anteriormente mencionadas.

El tercer momento corresponde al regreso a la nueva normalidad. En el ciclo escolar 2021-2022, se planteó al inicio un modelo híbrido, comenzando con la enseñanza remota de emergencia y, en algún momento del ciclo escolar, se sugirió poder retornar a la presencialidad de manera gradual y organizada. Se proyectó también el hecho de que algunos alumnos no pudieran o no se sintieran seguros de regresar a las aulas.

En relación con los sentidos y significados del acto pedagógico se pueden rescatar las siguientes ideas de las prioridades educativas “la verdad es que estoy trabajando todos los aprendizajes, pero estoy haciendo actividades permanentes de pensamiento matemático y de lenguaje y comunicación, la verdad es que si tengo preocupación porque ya se van a la primaria” (MES.M.15) lo que se complementa con las siguientes opiniones “estoy trabajando todos los campos formativos y también las áreas de desarrollo personal y social que les cuesta mucho trabajo al igual que la educación física” (MRS.M.16) y finalmente “estoy tratando de hacer muchas actividades al aire libre porque les sirve para quitarse el miedo de mover su cuerpo” (MSA.M.16).

A partir de las opiniones anteriores, se dio cuenta de que, al regresar las y los estudiantes al aula, las y los docentes comienzan a retomar la idea de la educación integral del nivel preescolar; sin embargo, centran sus esfuerzos en campos formativos y los desarrollos específicos, relacionados principalmente con el desarrollo personal y social de las y los alumnos y el desarrollo físico y psicomotor. Lo que quiere decir que identifican necesidades educativas de las y los discentes a causa del contexto de pandemia, pero también identifican nuevas necesidades derivadas de las condiciones de la nueva normalidad, relacionadas principalmente con la socialización del alumnado.

Es en este momento en que las y los estudiantes pueden comparar su Esquema Conceptual de Referencia Operativo (que ponen en juego mientras aprenden) con su Matriz de Aprendizaje (Formada por sus vínculos primarios en el hogar) y de esta manera reafirmar sus ideas de cómo vincularse con sus iguales o interiorizar que existen maneras distintas de establecer vínculos.

Resultados

Los vínculos pedagógicos han sido cambiantes en el transitar de los diversos momentos de pandemia, como resultado de la oferta pedagógica que se fue transformando de manera constante en función de las necesidades educativas de docentes y alumnos, razón por la que los vínculos pedagógicos se han resignificado un sinnúmero de ocasiones antes durante los tiempos pandémicos.

Sí, los vínculos se han resignificado una y otra vez mientras transitan por condiciones contextuales y propias de los sujetos que en él intervienen. ¿Cuál es la necesidad, entonces, de resignificar los vínculos pedagógicos desde el preescolar? Para dar respuesta a esta interrogante, propongo centrarnos en el propósito primario de la educación preescolar, que es la socialización de los alumnos, situación que, debido a las condiciones de pandemia, fue relegada para dar cabida a otras prioridades educativas con el propósito de dar continuidad al aprendizaje de los alumnos.

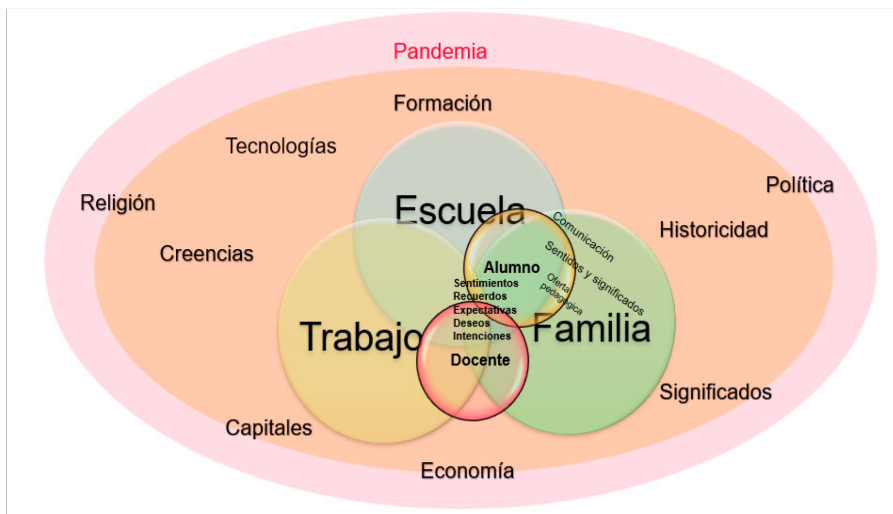
Sin embargo, resignificar los vínculos no solo se refiere al qué, sino también se refiere al cómo y al porqué. Situándome desde un nuevo horizonte de comprensión, desde el que se ubica a los vínculos en un contexto de pandemia y se recupera la socialización como fin primario de la educación preescolar.

Propongo retomar la oferta pedagógica, entendiéndola como aquella que estructura a los vínculos pedagógicos, desde una pedagogía del cuidado. De acuerdo con Coronado (2020), la pedagogía del cuidado es aquella que tiene como base la ternura, entendida como abrigo frente a los rigores de la intemperie, alimento frente a los del hambre y fundamentalmente buen trato como escudo protector ante las violencias inevitables del vivir. Lo que implica ofrecer refugio al alumnado ante las hostilidades del medio.

Resignificar los vínculos también nos lleva a cuestionarnos si el vínculo pedagógico únicamente se lleva a cabo entre las y los docentes y las y los alumnos, dada la relevancia de otros actores educativos, como la o el director, la o el docente, las madres y los padres de familia y las o los abuelos. Es importante también considerar los factores íntimamente imbricados en el contexto social y familiar de las alumnas y los alumnos. En un esfuerzo por explicar la resignificación de los vínculos pedagógicos desde una visión particular, se creó el siguiente esquema:

Figura 1

Los vínculos pedagógicos resignificados



Fuente: elaboración propia con base en el análisis de la información teórica y empírica.

Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación se pueden enunciar de la siguiente manera: los procesos de enseñanza-aprendizaje se sostienen mediante los vínculos pedagógicos; los sentimientos dotan de significado y sentido a estos vínculos; la comunicación es posibilitadora de los vínculos pedagógicos; la oferta pedagógica escolar y particular estructuran a los vínculos pedagógicos; esta oferta es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la reinterpretación y resignificación de los vínculos pedagógicos.

Referencias

- Abeijon, J. A. (2014). *Apuntes de teoría de la comunicación humana*. <https://es.scribd.com/document/380507279/Apuntes-Teoria-de-La-Comunicacion-Humana-J-a-Abeijon-2014>
- Díaz Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). UNAM-ISSUE.
- Gómez, E. (2002). Hacia la construcción de una metodología para el estudio de las “comunidades virtuales”. *Comunicación y Política*, 61-78. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/179/178>
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Hodges, M. L. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *The Learning Factor*, 12-22.
- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. McGraw Hill.
- Mena, B. V. (2015). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. Valoras UC.
- New, R. (1999). An integrated early childhood curriculum: Moving from the what and the how to the why. En T. C. Press, *The Early Childhood Curriculum. Current Findings in Theory and Practice* (pp. 265-271). Traducción de la SEP.
- PREDIK Data-Driver. (2021, 7 de enero). *Colonia Ciudad Lago, Nezahualcóyotl, en Estado de México*. Markedata México. <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Ciudad-Lago-Nezahualcoyotl-Estado-Mexico>
- Puget, J. (1995). Vínculo-relación objetal en su significado instrumental y epistemológico. *Revista de Psicoanálisis APdeBA*, 18, 415-427.
- Real Academia Española. (2022, 21 de enero). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/v%C3%ADnculo?m=form>
- Repetur, Q. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6(11), 1-15. https://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105/nov_art105.pdf
- Ritterstein. (2008). *Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón Riviére y Pablo Freire*. Universidad de Buenos Aires- Facultad de Ciencias Sociales- Equipo de prácticas del Prof. Ferrarós.

- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
- Schütz, A. (1982). Formación de conceptos y teorías de las ciencias sociales. En J. Mardones y N. Ursua (Comp.), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica* (pp. 168-180). Fontamara.
- Secretaría de Gobernación. (2019, 15 de mayo). Diario Oficial de la Federación. Artículo 3º Constitucional. México.
- Weber, M. (1982). La sociología comprensiva. En J. Mardones y N. Ursua (Comp.), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica* (pp. 101-113). Fontamara.
- Weber, M. (1982). La sociología comprensiva. En J. Mardones & N. Ursua (Comp.). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica* (pp. 101- 113). España: Fontamara.

Capítulo 2

El regreso a clases y la aceptación entre pares en la infancia. Un estudio de caso

Rafael Alejandro Zavala Carrillo⁴

<https://doi.org/10.61728/AE24003308>



⁴ Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho", correo: zavala.rafaelc@gmail.com

Introducción

En marzo de 2020, el gobierno federal reconoció al SARS-CoV2 (COVID-19) como una enfermedad altamente infecciosa y peligrosa para el ser humano. A raíz de ello, diversas autoridades (federales, estatales y municipales) emitieron medidas emergentes para proteger a la población mexicana. Fue así que la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó —en el Diario Oficial de la Federación (DOF)— el Acuerdo número 02/03/20 para decretar la suspensión de clases, desde la educación inicial hasta la superior, a fin de salvaguardar la salud e integridad de las y los alumnos, docentes y familias.

En este panorama, cada institución educativa, colectivo o personal docente, idearon y aplicaron acciones específicas —por aproximadamente un año y medio— para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país; por ejemplo, videollamadas, empleo de plataformas *e-learning*, comunicación vía WhatsApp, llamadas telefónicas, uso de cuadernillos, entre otras.

Y a mediados del mes de agosto del 2021, la SEP emitió, a través del Acuerdo número 23/08/21, los lineamientos para un regreso voluntario y seguro a clases, así como para la reanudación de las actividades escolares presenciales del ciclo escolar 2021-2022,⁵ tanto para la educación básica como Normal. De acuerdo con esta normativa, las clases, en el jardín de niños *Beatriz González Ortega*, iniciaron el 30 de agosto, y se desarrollaron bajo un modelo educativo de índole semipresencial o híbrido,⁶ es decir,

⁵ En Zacatecas, el regreso a clases presenciales fue voluntario para las alumnas y los alumnos de los diferentes niveles de educación básica. Las y los que decidieron no acudir de forma presencial pudieron llevar su aprendizaje en casa con actividades planeadas por las y los docentes, o bien, por el programa Aprende en casa. Sin embargo, el 3 de noviembre de 2022, la titular de la Secretaría de Educación de Zacatecas anunció el regreso seguro y escalonado para todas y todos los alumnos.

⁶ Para tener esta organización, cada docente de la institución educativa convocó a una reunión a las y los tutores de los infantes del grupo asignado con el propósito de contar

una parte del alumnado asistía presencialmente a clases, mientras que otra parte realizaba actividades escolares en casa.

Durante las primeras semanas de trabajo docente, se observó que gran parte de los infantes de los dos subgrupos del tercer año, grupo B,⁷ mostraban dificultades para establecer contacto e interacción social con sus compañeras y compañeros, a pesar de que ya habían tenido un acercamiento o contacto virtual derivado del trabajo a distancia realizado con la maestra que los atendió durante el ciclo lectivo 2020-2021.

Se pensó que tal situación mermaría a medida que transcurrieran los días y, sobre todo, cuando el alumnado se conociera entre sí. Sin embargo, no fue así. Esto desencadenó un ambiente poco propicio para el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que los párvulos denotaban conductas de inseguridad, miedo e inhibición al participar, convivir y al interactuar con sus compañeras y compañeros.

Se estuvo consciente de que dicho comportamiento (verbal y no verbal) manifiesto por el alumnado tenía que ver con el confinamiento que estos vivenciaron como consecuencia de la contingencia causada por el COVID-19. Y, sin duda alguna, con un aspecto o dimensión de su imagen o representación personal, pero era esencial su pronta identificación.

Para contar con datos sobre tal rubro, se aplicó el instrumento intitulado *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSCA)* (Escala Ilustrada de competencia percibida y aceptación social para niñas y niños en edades tempranas [Traducción propia]), diseñada por Harter y Pike (1984).

Los resultados coadyuvaron a reconocer que en la subescala intitulada aceptación entre pares, de las diferentes dimensiones⁸ que componen el ins-

con datos sobre quienes de estos estaban de acuerdo en que sus hijas e hijos se integraran a clases de manera presencial; a su vez, de las y los que continuarían en clases a distancia.

⁷ Las y los tutores de tercer año, grupo B, decidieron que sus hijas e hijos se integraran de manera presencial. Es por ello por lo que el docente frente a grupo organizó el total de alumnas y alumnos en dos subgrupos. Cada uno de estos asistía dos días de manera presencial, mientras que otros dos días realizaban actividades en casa. Y el día restante de la semana, se atendía a un grupo de estos. Esta organización se llevó a cabo hasta finales del mes de febrero, ya que después de esta fecha se compactaron ambos grupos.

⁸ Las dimensiones que componen la escala aplicada son: competencia cognitiva, competencia física, aceptación por los pares y aceptación maternal.

trumento, fue en donde se registraron los puntajes más bajos, tal como se muestra en la tabla (1). Es por ello que se tuvo la inquietud de centrarse en este factor como predictor de una buena aceptación escolar; y, sobre todo, de una buena adaptación del alumnado, tanto a corto como a largo plazo.

Tabla 1

Resultados obtenidos en la dimensión de aceptación social de niñas y niños de 3-B

Sujeto	Puntaje obtenido*	Sujeto	Puntaje obtenido
1	1.33	13	1.66
2	2	14	1.83
3	1.16	15	1.83
4	1.50	16	2.83
5	1	17	2.50
6	1.5	18	2.66
7	2.22	19	1.66
8	1.83	20	2.66
9	1.66	21	1.50
10	1.16	22	2.83
11	2	23	1.50
12	1		

*Se establecen los siguientes rangos para la dimensión de aceptación por los pares: bajo (1-1.99), medio (2-2.99) y alto (3-4).

Fuente: elaboración propia a partir del instrumento aplicado, septiembre, 2022.

Los resultados denotan que, al inicio del ciclo escolar 2021-2022, el 65.22 % del alumnado puntuó en un nivel bajo en el área de aceptación entre pares, mientras que el 34.78 % obtuvo un grado medio. Esta información permitió definir la problemática del estudio. La cual fue el bajo nivel de aceptación social⁹ conseguido por el alumnado de tercer año, grupo B, del jardín de niños *Beatriz González Ortega*, al iniciar el ciclo escolar 2021-2022.

El cuestionamiento general que orientó la investigación fue el siguiente: ¿De qué manera impacta el regreso a clases en la representación percibida

⁹ En este trabajo de investigación, se toma a la aceptación social o aceptación entre pares como una subárea o subdimensión de la representación o percepción que tiene el sujeto sobre sí mismo (autoconcepto).

de aceptación social que configuran las niñas y los niños de preescolar? La hipótesis planteada fue, como derivado del regreso presencial a clases, que la representación percibida de aceptación social de las y los alumnos de tercer grado, grupo B, del jardín de niños Beatriz González Ortega, puede variar favorablemente a medida que transcurre el ciclo escolar.

Así, se estableció como objetivo general el analizar el impacto que tiene el regreso a clases en la representación de aceptación social que configuran los infantes de tercer grado, grupo B, del Jardín de Niños *Beatriz González Ortega*.

Aproximación teórica

Para poder articular la información obtenida y comprender los resultados conseguidos a través del trabajo de campo efectuado en el grupo de estudio, se hace imprescindible hacer una breve reseña teórica sobre los aspectos o variables que guiaron el estudio.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México) (2021), el cierre prolongado de las instituciones educativas constituye una acción que atenta contra la dignidad humana, puesto que representa un obstáculo para el crecimiento y desarrollo (personal, social y académico) de las y los alumnos. Además, incrementa el rezago educativo y el abandono escolar de estos.

En esta tesitura, la UNICEF México (2021) reconoce que el *regreso a clases presenciales* representa una medida clave e indiscutible para la educación y el progreso del país. Esto porque abona directa e indirectamente al aprendizaje de las y los alumnos; permite dar continuidad a los procesos educativos; y aminora los problemas generados por el cierre emergente de las instituciones educativas ante la contingencia causada por el COVID-19.

Esta medida está fundamentada en el proyecto intitulado *Misión: Recuperar la Educación 2021*. El cual fue propuesto y elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la UNICEF y el Banco Mundial a fin de orientar las acciones de reapertura de las escuelas (UNICEF México, 2021). En la tabla (2) se exponen las tres medidas o prioridades que se enuncian en tal documento:

Tabla 2*Prioridades del proyecto misión: recuperar la educación en 2021*

1	Todos los niños y los jóvenes vuelven a la escuela y reciben los servicios educativos adaptados necesarios para satisfacer sus necesidades en materia de aprendizaje, salud y bienestar psicológico y social.
2	Todos los niños reciben apoyo para recuperar el aprendizaje perdido.
3	Todos los docentes están preparados y reciben apoyo para remediar la pérdida de aprendizaje entre sus alumnos y para incorporar las tecnologías digitales a su docencia.

Fuente: elaboración propia a partir de cita textual de (UNICEF México, 2021, párr. 11,12 y 13).

El fin último de estas prioridades es establecer los derroteros para que niñas, niños y adolescentes tengan un regreso seguro a las aulas; y, sin duda alguna, para que se desenvuelvan en un espacio escolar propicio para su desarrollo integral (cognitivo, físico, emocional y social) (UNICEF México, 2021).

Los lineamientos de la reapertura de las escuelas en México están establecidos en el ACUERDO 20/08/2021. En la tercera disposición general del Título 1 de este, se hace alusión al documento *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas*, a través del cual se expone lo siguiente. “La decisión de reabrir plenamente los espacios educativos está fundamentada en una evaluación de los riesgos de contagio y el reconocimiento de los múltiples beneficios que la escuela proporciona a nuestras sociedades, en particular a las niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2021, p. 8).

El *autoconcepto* puede ser definido como el “conjunto de representaciones mentales y conceptos (juicio descriptivo) que el individuo tiene acerca de sí mismo, que engloba sus distintos aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales” Epstein (1981, como se citó en Álvaro, 2015, p. 63).

En esta tesitura, el modelo de Shavelson considera a este constructo como una estructura jerárquica, organizada y multidimensional (González y Tourón, 1992). A saber, el autoconcepto general se encuentra en el ápice, mientras que de él se desglosan los autoconceptos *académico* y *no académico*. Dentro de este último se derivan las subáreas emocional, física y social.

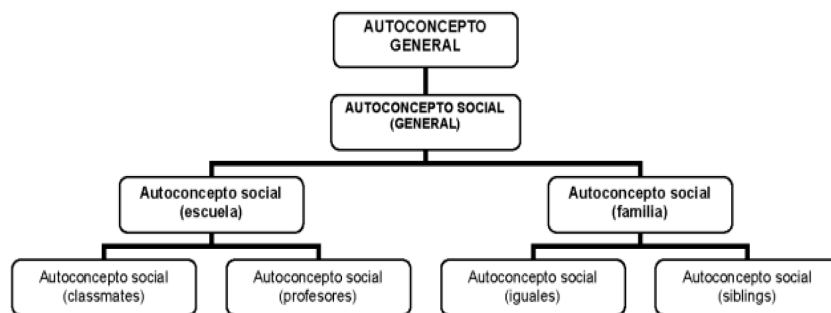
El *autoconcepto de índole social* puede ser considerado como la imagen o representación que tiene el sujeto en torno a su habilidad para relacionarse

y comunicarse con el otro (pares, familia y demás personas) en determinado(s) escenario(s) (Fernández y Goñi, 2006).

Byrne y Shavelson (1986, como se citó en González y Goñi, 2005) desarrollaron un modelo de autoconcepto social. En este destacan o reconocen los vínculos que se dan en dos de los contextos en los que se desenvuelven los sujetos que aprenden: la escuela y familia. Tal y como se muestra en la figura (1).

Figura 1

Modelo de autoconcepto social de Byrne & Shavelson



Fuente: González y Goñi, 2005, p. 222.

Este tipo de autoconcepto (social) está constituido por las dimensiones de responsabilidad social, competencia social¹⁰ y *aceptación social* (Fernández y Goñi, 2006). En la tabla (3) se presentan cuatro definiciones sobre esta última dimensión, y las cuales fueron articuladas a partir de categorías clave como percepción personal, interacción, trato recibido, reconocimiento y grupo de iguales.

¹⁰ “La competencia social, entendida como la autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales; y la responsabilidad social, que alude a la percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social” (Goñi y Fernández, 2007, p. 182).

Tabla 3*Definiciones de aceptación social*

Autor(a)	Definición
Monjas, Begoña, Valle y De Benito, P. (2019).	“Grado en que un niño es querido y aceptado o rechazado en su grupo de iguales” (Monjas, Begoña, Valle y De Benito, 2019, p. 383).
González y Goñi (2005)	“Se entiende como esa manera en que cada persona percibe la reacción de los demás hacia ella; incluye aspectos como las sensaciones personales respecto a las interacciones que se mantiene con los demás (iguales, superiores, otros...), la percepción de aceptación o rechazo, el reconocimiento social” (Fernández y Goñi, 2005, p. 253).
Fernández y Goñi (2006)	“Alude a cómo percibe cada persona el trato recibido por los demás hacia ella” (Fernández y Goñi, 2006, p. 360).
Goñi y Fernández (2007)	“Referida a la percepción de la buena acogida por otras personas” (Goñi y Fernández, 2007, p. 182)

Fuente: elaboración propia.

En este trabajo de investigación, se considera a la *aceptación social* o *aceptación entre pares* como el grado de percepción que tiene la y el niño de preescolar respecto a la aceptación, rechazo, trato o reconocimiento recibido por parte de sus compañeras y compañeros de clase, así como de otros pares dentro de la institución educativa.

Metodología

En el presente estudio se empleó un corte mixto. Este tipo de enfoque constituye “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 534)

El diseño metodológico utilizado fue el estudio de caso. Álvarez-Gayou (2003) reconoce que una investigación puede tener valor si se focaliza o centra en un solo objeto, individuo o grupo de personas. En este sentido,

en un estudio de caso no interesa la representatividad, sino la dinámica, relaciones y circunstancias particulares de los sujetos que se estudian (Stake, 1999).

El trabajo de campo se realizó en el jardín de niños *Beatriz González Ortega*. A saber, la población se conformó por 159 infantes preescolares inscritos en esta institución educativa. La técnica de muestreo empleada fue de tipo no probabilístico por conveniencia. Hernández et al. (2014) menciona que esta se integra por casos accesibles o disponibles al investigador. Dicho lo anterior, la muestra de este estudio se integró por los 23 sujetos del tercer año, grupo B: 10 niños y 13 niñas preescolares.

La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta. En esta se utilizó el instrumento *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* para recabar información sobre la representación percibida de aceptación social que tenía el alumnado durante los siguientes momentos del ciclo escolar 2021-2022: al inicio de clases; al concluir el primer y segundo trimestre; y a la mitad del tercer trimestre.¹¹

Esta escala se encuentra escrita en idioma inglés, y está estructurada por 24 ítems. Los cuales están distribuidos de manera equitativa en las cuatro subescalas que configuran el instrumento. En este sentido, a cada dimensión le corresponden 6 ítems.

Ahora bien, cada ítem se organiza por dos enunciados —uno positivo y otro negativo—; poseen dos ilustraciones para representar las acciones que se exponen en estos; contienen cuatro palabras clave; y debajo de estas, hay círculos en los cuales se plasma un número, del 1 al 4 (Harter y Pike, 1984).

Los ítems¹² que configuran la subescala de aceptación entre pares se mencionan en la tabla (4).

¹¹ En la educación básica, el ciclo escolar se divide en tres trimestres: septiembre-noviembre, diciembre-marzo y abril-junio.

¹² Se realizó una traducción (propia) de los enunciados que conforman los ítems de la dimensión de aceptación entre pares.

Tabla 4

Ítems y enunciados que conforman la dimensión de aceptación por los pares

Ítem	Enunciado 1	Enunciado 2
2	Este niño tiene muchos amigos con quien jugar. ¿Y tú?	Este niño tiene muy pocos amigos con quien jugar. ¿Y tú?
6	Este niño no acostumbra dormir en casa de sus amigos. ¿Y tú?	Este niño pasa las noches en casa de sus amigos. ¿Y tú pasas las noches con ellos?
10	Este niño tiene muchos amigos con los cuales puede jugar. ¿Tú tienes?	Este niño tiene muy pocos amigos con quien jugar. ¿Y tú?
14	Este niño no tiene muchos amigos con quien jugar en el parque ¿Y tú?	Este niño tiene muchos amigos con quien jugar en el parque ¿Y tú?
18	A este niño siempre lo buscan los demás para jugar con él. ¿A ti?	Este niño siempre está solo, pues nadie lo quiere juntar. ¿Y tú?
22	A este chico no le gusta cenar en casa de sus amigos. ¿Y tú?	Este chico siempre cena en casa de sus amigos. ¿Y tú cenas fuera de casa?

Fuente: traducción de los ítems 2, 6, 10, 14, 18 y 22 del instrumento elaborado por Harter y Pike.

Desarrollo

La contingencia causada por el COVID-19 representó una barrera para el aprendizaje y desenvolvimiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país. A pesar de que las autoridades educativas diseñaron e implementaron acciones para favorecer el derecho a la educación y contrarrestar otros efectos de esta situación, hizo falta que el alumnado tuviera contacto físico con sus pares a fin de que pudieran tener un buen desarrollo personal, físico, académico y, sobre todo, social.

Uno de los efectos palpables de esta situación en el alumnado de tercer año, grupo B, del jardín de niños *Beatriz González Ortega*, fue un bajo nivel de aceptación social. De acuerdo con González y Goñi (2005), el buen desarrollo o fortalecimiento de este constructo social permite que los sujetos logren una mejor relación y adaptación en los grupos en los que se desenvuelven o forman parte, tanto a corto como a largo plazo.

Pantoja y Alcaide (2013), reconocen que la creencia que el individuo tiene sobre sí mismo tiene un gran impacto en lo que se es, se sabe y hace, a pesar de que esa idea no coincida con lo que es o transcurre verdadera-

mente en la realidad. De esta manera, el contar con una representación o idea baja de aceptación social trae consigo grandes obstáculos; por ejemplo, escasas habilidades sociales, baja autoestima, timidez, aislamiento, miedo a participar o desenvolverse, ansiedad, por mencionar algunas de ellas.

Ante este panorama, el regreso a clases presenciales constituyó un derrotero clave los procesos de socialización, convivencia e integración; y, sin duda alguna, para contribuir a la modificación y reconfiguración paulatina de las representaciones de aceptación social propias del alumnado de tercer año, grupo B.

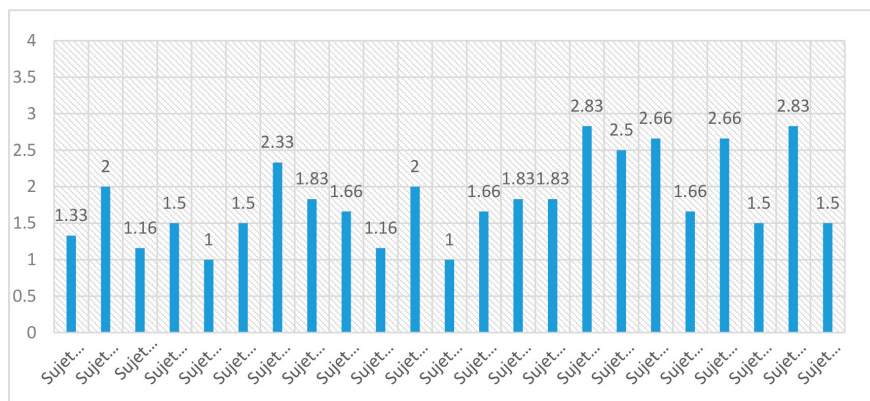
Resultados

El instrumento administrado coadyuvó a obtener información sobre el nivel percibido de aceptación social o aceptación entre o por pares, de las y los niños de tercer año, grupo B, como derivado de su regreso a clases presenciales. A continuación, se exponen los datos más relevantes.

Al iniciar el ciclo escolar 2021-2022, el 62.22 % del alumnado puntuó en un nivel bajo en el área de aceptación entre pares, mientras que el 34.78 % obtuvo un grado medio. Lo mencionado se sintetiza en la gráfica (1).

Gráfica 1

Resultados obtenidos en la subescala de aceptación entre pares, inicio de ciclo escolar 2021-2022.

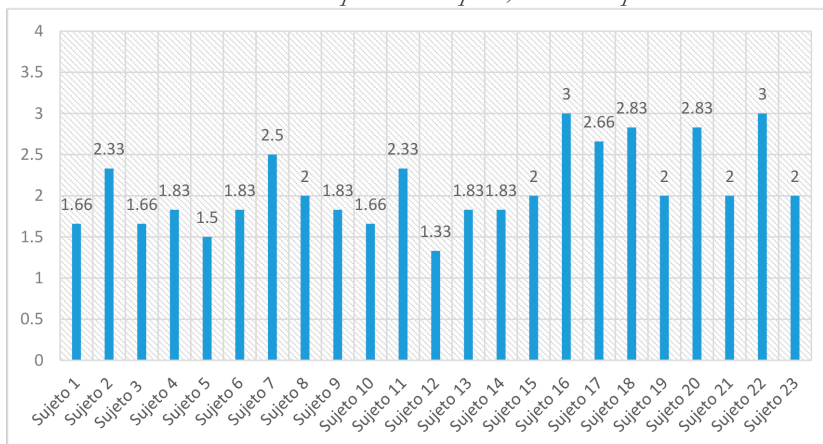


Fuente: elaboración propia a partir de la escala administrada, septiembre, 2021.

Al término del primer trimestre (septiembre-noviembre) del ciclo lectivo, el 43.48 %, el 47.83 % y el 8.69 % de las niñas y los niños del grupo obtuvo un nivel bajo, medio y alto en la subescala valorada, respectivamente. Lo expuesto se plasma en la gráfica (2).

Gráfica 2

Resultados obtenidos en la subescala de aceptación entre pares, término del primer trimestre

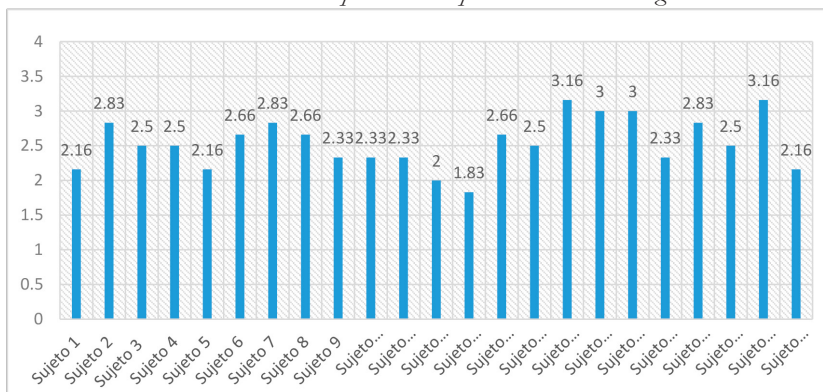


Fuente: elaboración propia a partir de la escala administrada, noviembre, 2021.

Los resultados al concluir el segundo trimestre (diciembre-marzo) se sintetizan en la gráfica (3).

Gráfica 3

Resultados obtenidos en la subescala de aceptación entre pares al término del segundo trimestre



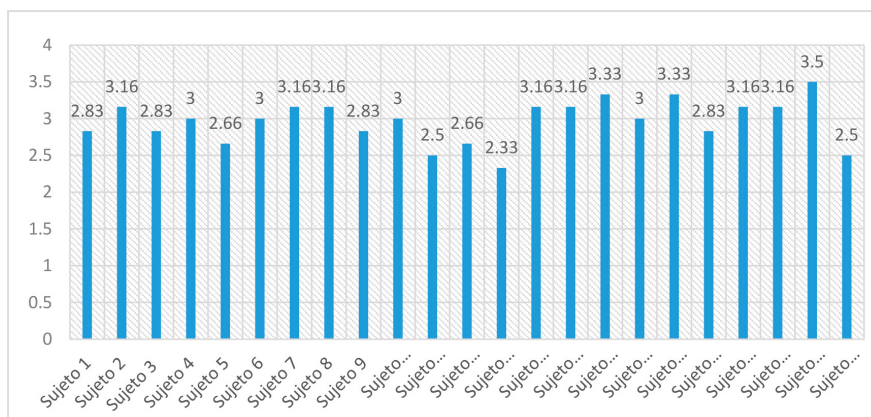
Fuente: elaboración propia a partir de la escala administrada, marzo, 2023.

Con base en los datos vertidos en la gráfica, el 4.35 % del alumnado consiguió una puntuación baja en la subdimensión evaluada; el 78.26 % del grupo logró un nivel medio en esta; y el porcentaje restante de los infantes, 17.39 %, percibieron una alta aceptación por sus pares.

A mitad del tercer trimestre (abril-junio), el 39.13 % del alumnado consiguió una puntuación media en la dimensión de aceptación social, y el 60.87 % de las y los niños del grupo lo hizo en un nivel alto, tal y como se muestra en la gráfica (4) siguiente.

Gráfica 4.

Resultados obtenidos en la subescala de aceptación entre pares a mitad del tercer trimestre



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La escala administrada permitió, por un lado, reconocer que el confinamiento causado por el COVID-19 generó un impacto negativo en la autopercepción de aceptación social de las y los alumnos de tercer grado, grupo B; y, por el otro, ayudó a contar con las evidencias necesarias para asentar que el regreso a clases presenciales impacta positivamente en la imagen percibida de aceptación entre pares, y esto a medida que transcurre el ciclo escolar.

Por este motivo, el regreso a clases presenciales constituye una excelente oportunidad para que la y el niño de preescolar converse, comparta,

juegue, conviva e interaccione con sus pares, tanto de clase como de la institución. Esto crea las condiciones para que el infante extienda su círculo social; y, al mismo tiempo, se visualice como un sujeto que forma parte de un grupo en el que hay ideas, pensamientos y gustos diferentes al de él (SEP, 2017).

García (2003), reconoce que la interacción del sujeto con otros pares abona a la modificación de ideas o representaciones del propio autoconcepto. En esta tesitura, González y Tourón (1992), mencionan que la reconfiguración que realiza de su autoconcepto es generada por la comparación que se da entre este y algún par.

De esta manera, el regreso a clases presenciales permitió que el alumnado conociera a otros pares. Lo que les dotó de elementos y condiciones para observar, valorar e interiorizar nuevos esquemas a las estructuras mentales ya construidas, que coadyuvaron a erradicar la representación inicial de aceptación social.

Referencias

- Álvaro, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.
- Álvarez-Gayou, J., L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (16 de marzo del 2020). *ACUERDO número 02/03/20 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*. Presidencia de la República. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (20 de agosto del 2021). *ACUERDO número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secunda-*

- ria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos. Presidencia de la República. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/21119/2/images/a23_08_21.pdf
- Fernández, A. & Goñi, E. (2006). Los componentes del autoconcepto social. Un estudio piloto sobre su identidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 357-368. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832312030.pdf>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México (UNICEF México) (07 de junio del 2021). *UNICEF: Regreso a clases presenciales ayudará a mitigar afectaciones causadas por la pandemia*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/unicef-regreso-clases-presenciales-ayudar%C3%A1-mitigar-afectaciones-causadas-por-la>.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 8(7), 359-374 <https://core.ac.uk/download/pdf/61900318.pdf>
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).
- González, O. & Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 249-261. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309018.pdf>
- Goñi, E. & Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194. <https://addi.ehu.es/handle/10810/7098>.
- Harter, S. & Pike, R. (1983). *Procedural Manual to Accompany: The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969- 1982. DOI:<https://doi.org/10.2307/1129772>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill

- Monjas, M., Begoña, J., Valle, M. & De Benito, P. (2005). Aceptación social y género en la infancia y adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 383-393. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832486028.pdf>
- Pantoja, A., & Alcaide, M. (2013). La variable de género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-139. <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/23>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas. Ciclo escolar 2021-2022*. SEP.
- Stake, R., E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2 ed.). Ediciones Morata, S. L.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Anexos

Anexo A

Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSCA) (Escala Ilustrada de competencia percibida y aceptación social para niñas y niños en edades tempranas [Traducción propia]).

Link para observar o descargar el instrumento: <https://drive.google.com/file/d/1sgsVb2Qw8TpKnXDEKzZ6etRiNakkXNK0/view?usp=sharing>

Capítulo 3

La autonomía de niñas y niños en las actividades escolares a través de las relaciones intersubjetivas

Flor de María Resendiz Vázquez¹³

<https://doi.org/10.61728/AE24003315>



¹³ Instituto Superior de Ciencias de la Educación, correo: florecitaresendizva@gmail.com

Introducción

El trabajo que se presenta tiene como objetivo principal comprender de qué manera las relaciones intersubjetivas que establecen las niñas y niños con sus maestros, maestras, padres y madres contribuyen a la formación de la autonomía para la realización de las actividades escolares durante el periodo de la pandemia. Se analiza, a partir de la categoría del reconocimiento de Axel Honneth, que con valoración positiva que los maestros y padres hacen acerca de las habilidades, destrezas, talentos, entre otros, de las y los niños, estos y estas logran formarse como alumnas y alumnos autónomos. Interesa el impacto de este proceso en la elaboración de las actividades escolares que las y los docentes asignaban durante el tiempo de clases a distancia.

La investigación se desarrolla en una escuela primaria rural, de organización completa, ubicada al noroeste del Estado de México, con alumnos y alumnas de cuarto grado. El trabajo parte de mi experiencia como docente de primaria; se observa en las maneras en cómo las y los alumnos resuelven o realizan las actividades escolares, las formas en que ellos requieren el apoyo, ya sea de sus padres, madres o hermanos mayores, para hacer sus trabajos, la dependencia que muestran al esperar a que alguno de sus padres les indique qué es lo que tienen que hacer o cómo lo tienen que realizar.

Durante la pandemia, esta situación se agudizó, ya que madres, padres, hermanas y hermanos mayores eran quienes recibían las asignaciones de los profesores, pues era con quienes tenían contacto, y también los responsables de hacerles llegar de vuelta los trabajos de las y los niños y a las y los maestros. La dinámica se volvió difícil para algunos papás y mamás, principalmente para los que trabajan, ya que tenían que estar en su totalidad al pendiente de la recepción de los comunicados y actividades, ayudarles a recuperar materiales de apoyo como fotocopias o impresiones; además de estar atentos de que las actividades fueran realizadas con las

especificaciones solicitadas, así como de la devolución de las y los docentes y de las correcciones que eran solicitadas.

Para muchas niñas y niños, esto se tradujo en que, de manera obligada, sus madres, padres, hermanas y hermanos tuvieran que estar presentes para que ellas y ellos pudieran trabajar, asumir las responsabilidades que tienen en el salón y que eran compartidas con alguien más en casa y la autonomía con la que resuelven en la escuela sus actividades; estas situaciones y otras más empezaron a reducirse a la sombra de las indicaciones, determinaciones de tiempos y horarios de madres, padres, hermanas y hermanos.

Las situaciones que vive cada alumna y alumno en su hogar son diversas, lo que conlleva que, factores como la situación familiar, económica, de salud y laboral de las madres y el padre influyan en el desarrollo de diferentes capacidades; existen casos que contrariamente a lo que se mencionó, las y los alumnos tuvieron que desarrollar habilidades y capacidades que no tenían con el fin de poder apoyar a contener la afectación de la pandemia dentro de su hogar.

El sustento teórico que fundamenta la investigación sigue la propuesta de Axel Honneth con la teoría del reconocimiento, de donde se rescata la importancia de reconocer en el “otro” las capacidades, habilidades, destrezas, talentos y, de una u otra manera, el hacer evidente ese reconocimiento ayuda a que el individuo pueda construirse una identidad estable a partir de lo que los demás le expresan.

De igual forma, se toma como base a Paulo Freire al referir aquellas relaciones intersubjetivas que establece con padres de familia y con docentes, resaltando que ambas figuras deben permanecer atentas en el tránsito de las y los niños de la heteronomía hacia la autonomía. El papel de los padres de familia es el de una guía, un acompañante o un asesor que está al tanto de las decisiones que su hija e hijo toma, sin imponer de manera determinante su autoridad.

Desde la visión freiriana, las y los docentes deben evitar el autoritarismo dentro del aula, procurar el respeto a la autonomía del alumnado, ya que es la base del clima de trabajo dentro del aula. También se consideran los planteamientos de Piaget (1991) respecto a la autonomía, entendiéndola como una capacidad necesaria que permite tomar decisiones de manera

libre y responsable, haciendo hincapié en que la autonomía es un proceso paulatino y no inmediato. Las aportaciones de este autor también permiten distinguir la autonomía moral de la intelectual; ambos procesos se complementan en la construcción autónoma de la niña y el niño.

Metodológicamente, se emplea el enfoque cualitativo para aproximarse a los contextos y realidades en las que alumnas, alumnos, maestras, maestros y padres de familia participan en las actividades escolares durante la pandemia, se busca comprender la implicación de las relaciones que establecen las y los niños con su madre, padre, maestras y maestros, y la forma en que estas favorecen el desarrollo de capacidades necesarias para la resolución de actividades escolares.

A través de la estrategia de los grupos de discusión, se intenta conocer la manera en que maestras, maestros, madres y padres, a través de las relaciones que establecen con las y los niños en el hogar y en la escuela, brindan oportunidades de autonomía a las y los educandos. La técnica permitió reconocer la valorización que las madres, los padres, las maestras y los maestros hacen de las capacidades de las y los niños y cómo a través de las interacciones se posibilita ir construyendo la capacidad de la autonomía como parte fundamental del desarrollo de la niña y el niño.

Aproximación teórica

Dentro de la investigación se identifican tres categorías que son: relaciones intersubjetivas, autonomía y reconocimiento. Las relaciones que se trazan a partir de ellas contribuyen a comprender la forma en la que las relaciones intersubjetivas de la niña y el niño con sus maestras, maestros y padres contribuyen al desarrollo de la autonomía en las actividades escolares.

En cuanto a las relaciones intersubjetivas, Freire (2005) plantea que la toma de conciencia del ser humano se forma a razón de su existencia en el mundo, es decir, a partir la interacción e intercambio de ideas y percepciones con los otros, es como se construyen los significados del mundo que van incorporando a nuestra subjetividad.

De la misma manera, se juzgan indispensables las relaciones entre los sujetos para poder construir los significados, conocimientos y habilidades que le ayuden a desarrollarse de manera integral en todos los ámbitos de

su vida y su persona. Por ello, la necesidad de resaltar en esta investigación la importancia de las relaciones intersubjetivas para el logro de los aprendizajes y capacidades de la niña y el niño que le ayuden a formarse de manera autónoma.

De acuerdo con Freire (2004), es innegable, en toda relación pedagógica, la existencia de sujetos que aprenden y sujetos que enseñan. En este caso, se analizan las relaciones entre las niñas y los niños como sujetos que aprenden y de las y los docentes, madres y padres de familia como sujetos que enseñan. Las relaciones que se dan en este movimiento, tanto de manera formal dentro de una institución, como las que se dan informalmente en la casa, en la calle o en otros espacios, son las que aportan a las y los niños, las oportunidades para el fortalecimiento de sus capacidades.

Dentro de la investigación se analizan los tipos de relaciones que las madres y los padres de familia construyen con sus hijas e hijos, partiendo de las relaciones de amor en familia, praxis que Axel Honneth (s/a) propone para el reconocimiento, en donde señala al reconocimiento como la valoración positiva que se hace de las cualidades del otro, la necesidad de la persona de obtener reconocimiento de las capacidades del niño para que pueda reconocer en sí mismos y en los demás sus logros, así como las posibilidades que tiene de mejorar.

Por lo anterior, se resalta que para que las niñas y niños logren un reconocimiento de sí, es necesario que sus mamás y papás resalten y evidencien los logros que sus hijas e hijos van alcanzando, situación que contribuye a que también, la niña y el niño estén al tanto del desarrollo de sus capacidades y habilidades, y cada vez se muestre con mayor confianza y seguridad ante las decisiones y acciones que debe tomar en lo particular.

Desde esta mirada, en la investigación se hace necesario centrar a las relaciones intersubjetivas como el móvil principal del reconocimiento, en medio de las interacciones que la niña y el niño tienen con sus maestros, maestras, mamás y papás es posible desencadenar las condiciones necesarias para propiciar el desarrollo de la autonomía en las y los infantes.

Una de las tareas de la educación básica de los planes y programas actuales es atender el desarrollo socioemocional del alumnado, establecen para ello trabajar desde un enfoque pedagógico, cinco dimensiones que orientan las interacciones de los alumnos en el terreno de lo individual y lo

social. Entre ellas, la autonomía, considerándola como la capacidad de las personas para tomar decisiones y actuar de manera responsable, procurando siempre el bienestar propio y el de los demás (SEP, 2017).

En su artículo titulado *La autonomía como finalidad de la educación*, Constance Kamii cita a Piaget (1932), define a la autonomía como el gobierno de sí mismo. En este sentido, se alude a la autonomía como la capacidad de autogobierno para la toma de decisiones libres y responsables. Dentro del marco de la investigación se refiere a la autonomía como la capacidad que desarrollan las y los niños para poder realizar sus actividades escolares, así como la autoorganización de horarios y materiales para trabajar en casa durante la contingencia sanitaria.

Metodología

Metodológicamente se trabaja desde la perspectiva cualitativa ya que permite estudiar y comprender las interacciones sociales, en este caso fue posible conocer directamente de la experiencia de los sujetos investigados lo que piensan o han vivido en relación con el objeto de estudio.

Se trata de interaccionar directamente con los participantes y permitir que la realidad hable a través de ellos, sin emitir juicios de valoración o señalizaciones arbitrarias, más bien propiciando el intercambio de ideas y vivencias; que servirán como material de trabajo en el proceso de deconstrucción de los significados de los participantes.

La técnica empleada fueron los grupos de discusión; se optó por esta ya que desde la propuesta de Bonilla (2012) se visualiza como un espacio para la comunicación, donde las interlocuciones son moderadas pero no rígidas ni mecánicas. Se ofrece a los participantes la oportunidad para interactuar socializando puntos de vista y prácticas en relación con el tema.

Se realizaron grupos de discusión con alumnas, alumnos, maestras, maestros y padres de familia. Por razones conocidas acerca de la pandemia, se programó el de madres de familia de manera virtual, a través de videollamadas de WhatsApp. Fueron dos sesiones a raíz de complicaciones con la conectividad y el gasto de datos del celular. Con ellos se trabajó en torno a la toma de decisiones y la manera en cómo sus hijas e hijos asumen las consecuencias de las mismas; también se abordó la manera en

que se aplican las reglas y acuerdos al interior del hogar y la manera en que ellas permitieron que sus hijas e hijos pudieran por sí solos experimentar diversas formas de llegar al logro de los aprendizajes.

Los dos círculos de discusión de alumnas y alumnos se llevaron a cabo de manera presencial, poniendo el acento en el nivel de apoyo que ellos mismos buscan en las actividades de la escuela, se platicó de la manera en que sus padres y maestros hacen efectivo el cumplimiento de la regla, además de las prioridades que consideran para accionar una decisión y la diversidad de estrategias que pusieron en práctica para el cumplimiento de sus actividades en torno a la pandemia.

El círculo de discusión de las y los maestros también se realizó de manera presencial en las instalaciones del plantel en donde se está llevando a cabo la investigación. Las y los docentes compartieron la forma en que ellos verifican de acuerdo al grado que atienden la autonomía de las y los niños en sus trabajos y los medios que emplearon para verificar esto durante el trabajo a distancia, ellas socializaron las estrategias que practican en torno a la toma de decisiones colectivas y la implicación de los padres y madres de familia en el despliegue de la autonomía de los alumnos y alumnas.

Se trabajó también una encuesta que tuvo como propósito recoger impresiones acerca de cómo las y los alumnos vivieron este proceso. Se incluyeron cuestiones relacionadas con las condiciones de vida y de trabajo durante la pandemia; específicamente se revisan las cuestiones tecnológicas, de conectividad y de los medios empleados para poder realizar los trabajos que enviaban sus maestras y maestros.

Dentro de la encuesta también se trabajó un apartado acerca de las condiciones socioeconómicas durante la pandemia. Las y los alumnos expresaron el impacto familiar, de salud y escolar que sufrieron en la contingencia. Los alumnos y alumnas manifestaron sus impresiones acerca de la afectación de la pandemia ante la situación de desempleo o contagios de sus papás o incluso decesos de familiares cercanos, así como la resistencia a quedarse en casa en los momentos más altos de la pandemia, el uso obligatorio del cubrebocas.

Otro apartado de la encuesta fue la valoración del tiempo y las maneras en que se compartió al interior de la familia, ya que todos sus integrantes permanecieron mayor tiempo en casa.

Desarrollo

El contenido central de la investigación se ocupa de comprender de qué manera las relaciones intersubjetivas que se tejen entre las y los niños, sus maestras, maestros, madres y padres favorecen al desarrollo de su autonomía en la realización de actividades escolares. El tema se ubica en el contexto de la pandemia, ya que este acontecimiento provocó, a raíz del confinamiento, un cambio drástico en las relaciones de las y los niños con sus madres, padres, maestras y maestros, específicamente, en lo relacionado con la elaboración de las actividades que las y los docentes asignaban a las y los alumnos.

Partiendo de las vivencias que como docente de educación primaria he tenido en donde se evidencia la falta de autonomía por parte de las y los alumnos para la realización de sus actividades escolares y en relación con el accionar de madres, padres, maestras y maestros para colaborar en la formación de la autonomía de las y los niños, identifiqué la necesidad de estudiar las relaciones que se dan entre niños y padres de familia para propiciar la autonomía de los menores.

Socialmente, se considera a la niñez como un estado de inacabamiento e inmadurez, como una proyección al futuro en donde las y los niños logren consolidar aquellas habilidades y conocimientos que los lleven a realizar satisfactoriamente sus actividades (Román y Salís, 2010); es decir, los padres y madres buscan resolver las dificultades que se les presentan a sus hijos o hijas porque son pequeños y entonces se vuelve necesaria la intervención de los adultos para que todo resulte mejor.

Trasladando el problema a la escuela, se hace necesario analizar el tipo de relaciones que el profesor establece con sus alumnos y alumnas para el logro de los aprendizajes. Identificando las acciones en las que los docentes, desde su intervención pedagógica, logran ir formando y fortaleciendo aquellas capacidades que favorecen a la formación de la autonomía.

Es necesario mencionar que las relaciones intersubjetivas que se busca identificar son aquellas en las que se colabora en la construcción de dicha capacidad mediante las interacciones diarias, las formales e informales, y entonces se vuelve necesario integrar al reconocimiento como parte de la valoración positiva que se hace acerca de los atributos de los niños y niñas.

El reconocimiento desde el planteamiento de Axel Honneth, según Arrese (s/a) sostiene que el sujeto necesita del otro para poder construir una identidad estable, esto a partir de la valoración positiva de sus cualidades. Desde este punto de vista y para el tema que nos ocupa, es necesario que, en esas relaciones intersubjetivas entre niños, niñas, maestros, maestras, padres y madres, se exprese de algún modo el reconocimiento hacia las capacidades de las y los niños.

Tanto madres, padres como maestras y maestros expresen evidencien o resalten las habilidades, conocimientos o talentos de las y los menores, a fin de que, a través de ello estos se den cuenta de sus logros o capacidades y puedan construir su identidad de una manera positiva y a la vez sean capaces de reconocer en el Otro peculiaridades que contribuyan a una construcción positiva de su autoimagen.

En esta investigación se pone especial atención a los momentos en que atendiendo a las disposiciones por la pandemia, la Secretaría de Salud dio la indicación de “quedarse en casa”, los padres y madres de familia se convirtieron en los responsables de recibir, permanecer atentos a la realización y el envío de las actividades resueltas a las y los profesores.

Y precisamente es en este periodo donde las relaciones intersubjetivas que se analizan cambian, las y los alumnos se vuelven dependientes de la indicación de su mamá, papá o hermanos, y bajo la lógica de que la comunicación era, a través del móvil de ellas y ellos, se produjo cambio en la iniciativa, cumplimiento y toma de decisiones para cumplir con las especificaciones solicitadas de cada actividad. El reconocimiento se manifiesta en los momentos en que los padres confían a sus hijos o hijas el desarrollo de las actividades, motivando con logros y avances que observan de una tarea a otra, por su parte los profesores abonan al mismo en las devoluciones que realizan a sus trabajos alentando la mejora y el esfuerzo que saben que cada uno de sus alumnos y alumnas imprimen en sus trabajos.

Resultados

A partir de la información que se obtuvo a través de los grupos de discusión, se identifican:

Relaciones basadas en el afecto:

Las muestras de cariño, amor y protección se gestan al interior de la familia, al respecto, la señora Mariana menciona, al referirse a su hija: “la motivo antes de entrar a la escuela yo la abrazo, le doy pues su besito para que ella se anime, para que ella tenga pues su día positivo” (ENTMF1170921), se observa lo planteado por Honneth las muestras de cariño y amor, generan seguridad y confianza en el Otro.

De la misma forma se observa que las mamás conocen las capacidades y habilidades y están dispuestas a apoyar para brindar seguridad en su trabajo escolar, la señora Nancy comentó: “yo dependiendo la complejidad de la tarea, si veo que es algo que se le complica pues si me siento con él y nos ponemos a hacerlo juntos” (ENTMF2170921).

Las interacciones entre estudiantes y profesores:

Los profesores abonan a ello desde su carácter profesional, la profesora Mireya da importancia a las relaciones intersubjetivas, ella comenta: “se debe prestar atención cómo es la convivencia con sus mismos compañeros, cómo es con nosotros, todo eso influye para que el niño pueda ser autónomo y también tenga mayor seguridad en él” (ENTD1050122). En este sentido, se reflexiona acerca del llamado que hace Freire de permanecer en vigilancia pedagógica y como docentes darnos cuenta de las características de las interacciones que hay en el aula y cómo desde allí se contribuye a la formación de la identidad de los alumnos y alumnas. Disposición para la autoorganización y las actividades autónomas Los alumnos reconocen la necesidad del apoyo de sus padres, pero aun así reconocen sus potencialidades. Armando, alumno de cuarto grado, menciona: “Yo los hacía solo (refiriéndose a los trabajos escolares), si no le entendía, le preguntaba a mis papás o a mis hermanos, y ya cuando eran los programas yo ya me sabía el horario” (ENTA4171121).

Conclusiones

A partir de la información obtenida en el proceso de investigación, en este momento se puede afirmar que a través de las relaciones primarias, aquellas que tienen lugar en el seno de la familia, las muestras de cariño, amor y cuidado pueden potenciar que las y los niños autorreconozcan sus capacidades y puedan insertarlas en la construcción de su “yo”, y con el

afianzamiento de estas habilidades y talento, poder reconocerse como un sujeto autónomo.

La investigación contribuye a la afirmación realizada por Ascui (2016) quien refiere a la CEAPA (2003) enunciado que, el ser autónomo es ser sí mismo con identidad, pensamientos y sentimientos que contribuyen a la construcción de una identidad en la cual nos reconocemos como seres capaces de tomar decisiones libres y responsables, seguros de que sus decisiones los llevarán a realizar acciones correctas, sin ocasionar daños a terceros, porque no debe perder de vista que el fin de la autonomía según Piaget, es tratar a los de más como deseamos ser tratados.

Referencias

- Arrese, H. (s/a). *La Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth como un enfoque alternativo al cartesianismo*. Facultad de Psicología, UNLP.
- Ascui Castro, C. (2016). *La autonomía de los niños/as en su recorrido diario hacia el colegio, diferenciados por su nivel socioeconómico*. Universidad de Chile.
- Bonilla Loyo, E., Del Valle Rojas, C. & Martínez Bonilla, G. (2012). El grupo de discusión como generador de discurso social: Aproximaciones teórico-metodológicas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. XXI Editores.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Ed. Labor.
- Román Rivas, M. & Salís Canosa, I. (2010). *Camino escolar. Pasos hacia la autonomía infantil*. Gea 21. Grupo de estudios y alternativas.
- Secretaría de Educación Pública (SEP8 (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral Educación Básica. Educación Primaria. 3°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.

Capítulo 4

Estrategias docentes que favorecen a la comprensión lectora en alumnos y alumnas de primaria

*Leticia Ramírez García*¹⁴

*Silvia del Carmen Miramontes Zapata*¹⁵

*Laura Rangel Bernal*¹⁶

<https://doi.org/10.61728/AE24003322>



¹⁴ Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, electrónico leticiaramirezgarcia23@gmail.com

¹⁵ Universidad Autónoma de Zacatecas, correo: silvia.miramontes@uaz.edu.mx

¹⁶ Universidad Autónoma de Zacatecas, correo: laura.rangel@uaz.edu.mx

Introducción

El objetivo de este manuscrito es describir algunas de las estrategias que, a decir de varios estudios hechos por investigadores especialistas en el área, utilizan las y los docentes con la intención de producir un mayor nivel de comprensión lectora en los alumnos y alumnas de primaria. En este contexto, las y los profesores juegan un papel fundamental para la intervención del alumnado hacia la lectura y su comprensión, dado que son modelos a los que se observa y de los que se aprende. Por esto, es necesario conocer las formas y estrategias que los maestros y maestras efectúan para la lectura y su comprensión en el estudiantado dentro del salón de clases.

Definición de estrategias docentes

Para Medina y Delgado (2017), las estrategias dan sentido y significado a todo lo que se debe hacer para lograr o llegar al objetivo y metas planteadas. Se habla de diversas estrategias como las didácticas o de enseñanza y las de aprendizaje, las docentes, las pedagógicas, las metodológicas y escolares. En este orden de ideas, se define a las estrategias de aprendizaje-enseñanza como “instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” (Medina y Delgado, 2017, p. 35). Estos se plasman en una secuencia didáctica la cual contiene un inicio, desarrollo y cierre, sugiriendo la conveniencia de utilizar estas estrategias de forma permanente considerando las competencias específicas que se pretende desarrollar.

La expresión de estrategias *didácticas*, tiene que ver más con la idea de resaltar cómo es que enseñan las y los docentes y cómo es que aprenden las y los alumnos a través de un proceso. Las estrategias didácticas no se limitan a formas y métodos de la enseñanza, sino que toman en cuenta los procedimientos, las formas y las habilidades que tienen las y los alumnos para aprender (Medina y Delgado, 2017).

En el mismo sentido se define a las estrategias docentes como “las utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover, organizar aprendizajes, esto es, en el proceso de enseñanza” (Campos citado en Medina y

Delgado, 2017, p. 36). Para esta y estos autores, al estar en un salón de clases, las y los docentes deberían implementar estrategias atractivas para los educandos y educandas que les motiven, llamen su atención y se rompa la rutina, evitando la desmotivación y, por ende, aburrimiento y distracción.

Por otro lado, otros autores exponen que “las estrategias se basan en principios psicopedagógicos que reflejan las cuestiones que se plantea el profesorado en el proceso educativo” (González y Tourón citados en Ávila, Quintero y Hernández, 2010, p. 62). Según los mismos autores, las estrategias inspiran y guían las actividades que realizan las y los docentes para lograr los objetivos planteados, por lo tanto, planificar la intervención educativa en el aula significa ajustar las estrategias docentes a la organización mental y a los esquemas intelectuales del alumnado (Ávila, Quintero y Hernández, 2010). En conclusión, las estrategias docentes se entienden como el conjunto de actividades que el profesorado utiliza con la intención de acercar el conocimiento al alumnado. Para fines prácticos, en este manuscrito se utilizarán los términos de estrategias didácticas y estrategias docentes como sinónimos.

Tipos de estrategias docentes

Intentar mencionar y dar una clasificación consensuada y exhaustiva de las estrategias docentes es una tarea ardua, dado que, las y los diferentes autores las han abordado desde una gran variedad de enfoques. Díaz-Barriga (2005) menciona que las estrategias del o la docente se pueden clasificar en función de qué tan generales o específicas son, del tipo de aprendizaje que favorecen, de su objetivo o finalidad y del dominio de conocimiento que se aplican. De manera más específica, las mencionadas las agrupa en tres; *de recirculación de la información, de elaboración y de organización*, las cuales se describirán a detalle en las siguientes líneas.

Las *estrategias de recirculación de la información* “se consideran como las más primitivas empleadas por cualquier aprendiz (especialmente la recirculación simple, dado que niños en edad preescolar ya son capaces de utilizarlas cuando se requieren)” (Kail citado en Díaz-Barriga, 2005, p. 239). Estas estrategias tienen como finalidad u objetivo el repaso simple a través de la repetición simple y acumulativa, se trata de un aprendizaje

memorístico (Pozo citado en Díaz-Barriga, 2005). Por otro lado, las *estrategias de elaboración*:

Suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. Pueden ser básicamente de dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. (Elosúa y García, citados en Díaz-Barriga, 2005, p. 239)

Estas estrategias tienen como objetivo el proceso simple a través de palabras clave, de rimas, imágenes mentales y del parafraseo; todo ello mediante el aprendizaje significativo (Pozo citado en Díaz-Barriga, 2005). Por su parte, las *estrategias de organización de la información*, permiten hacer una reorganización:

Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de esta, explotando ya sea las relaciones posibles entre sus distintas partes y/o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz. (Monereo y Pozo, citados en Díaz-Barriga, 2005, p. 239)

La finalidad y el objetivo de esta estrategia son la clasificación de la información, así como la jerarquización y organización de la información a través de redes semánticas, de mapas conceptuales y el uso de estructuras textuales (Pozo citado en Díaz-Barriga, 2005).

De acuerdo con Díaz Barriga, existen diversas taxonomías para clasificar las estrategias que utilizan las y los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las cataloga en cuatro, de las cuales se desprenden otras categorizaciones que son:

El momento de uso y presentación en la secuencia didáctica:

- De inicio o apertura (preinstruccionales)
- De desarrollo (coinstruccionales)
- De cierre (posinstruccionales).

Su propósito pedagógico

- De sondeo o elicitación de conocimientos previos
- De motivación
- De establecimiento de expectativas adecuadas [...]

- De exploración y seguimiento
- De promoción de la discusión y la reflexión colectiva.

Su persistencia en los momentos didácticos

- De rutina
- Variable o circunstanciales

Según la modalidad de enseñanza

- Individualizadas
- Socializadas
- Mixtas o combinadas. (Díaz Barriga citada en Parra, 2003, p. 11)

Se menciona también otra taxonomía de las estrategias y están clasificadas según el énfasis que se le da al interior del proceso educativo y son: los sujetos (docente-estudiante), el proceso o las mediaciones didácticas y los objetos de conocimiento. Cada una de estas se subdividen a su vez, en aquellas que se enfocan como su nombre lo dice; en alumnos, alumnas y docentes.

Las estrategias centradas en las y los alumnos se denominan *estrategias activas*, se centran en lo cognitivo, en el desarrollo del pensamiento crítico y el razonamiento; estas, a su vez, se subdividen en aquellas que se centran en las vivencias y en las que se centran en el diálogo y la discusión (Parra, 2003). Entre las estrategias con estas características se podrán citar las siguientes: “El método de problemas, el método de indagación, la tutoría, la enseñanza por descubrimiento, el método de proyectos” (Parra, 2003, p. 12).

Otras de las estrategias utilizadas por los y las docentes y que se han mencionado ya de manera breve, son las que están centradas en el *proceso o mediaciones didácticas*. Para Parra (2003), “las mediaciones didácticas se configuran como un conjunto de estrategias que permiten guiar al alumno en la progresiva comprensión de elementos de conocimiento y en la aplicación de los mismos en circunstancias concretas” (p. 13). En este tipo de estrategias se busca que las y los alumnos cuestionen y analicen la información que reciben y las instrucciones o guías que se les dan. De esta se desglosan otras estrategias representativas que son: “la simulación, el seminario investigativo, el método de los cuatro pasos, el modelo didáctico operativo, la enseñanza mediante el conflicto cognitivo, la enseñanza mediante la investigación dirigida, el taller educativo” (Parra, 2003, p. 13).

Por otro lado, las *estrategias centradas en el objeto de conocimiento* se describen como: acciones en las que la información que se transmite no puede dejarse aislada, para ello, es necesario estructurar lo requerido y así lograr una coherencia. Es aquí donde las y los docentes son responsables de planear cada una de las actividades y verificar que las y los alumnos las lleven a cabo para que se logren los objetivos centrados en el dominio de lo conceptual y lo procedimental (Parra, 2003).

Otros autores y autoras como Díaz y Hernández (citados en Medina y Delgado, 2017), mencionan, de manera específica, algunas estrategias y sugieren su uso e implementación por parte de las y los docentes hacia el alumnado, entre las que destacan: objetivos, organizador previo, ilustraciones, analogías, mapas conceptuales y preguntas intercaladas. De esta manera, la autora y autor describen *los objetivos* como “una representación de los enunciados que establecen condiciones, el tipo de actividad y la forma de evaluación del aprendizaje del alumno” (Díaz y Hernández, citados en Medina y Delgado, 2017, p. 36).

Se considera importante compartir con las y los alumnos los objetivos de aprendizaje de la clase o del tema a tratar; ya que puede generarse el interés por medir el logro y generar expectativas apropiadas para mejorar su aprendizaje, así como orientar actividades de autonomía y monitoreo.

Con base en la mención de las estrategias, se dice que la o el organizador previo permite activar, reflexionar y compartir conocimientos previos sobre un tema determinado, para lo cual se sugiere en un tiempo breve en donde se debe iniciar con la introducción de una temática de interés para el alumnado; anotar ideas que les parezcan familiares y relacionadas al tema; presentar las ideas al grupo; mencionar la información más relevante; y generar en plenaria una discusión relacionada con la información aprendida o por aprender (Medina y Delgado, 2017, p. 36).

Medina y Delgado (2017) entienden la *estrategia de ilustraciones* como: “representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información. Proporcionan la oportunidad para que el estudiante realice una codificación complementaria a la realizada por el profesor o por el texto” (p. 36). Estas son utilizadas, tanto por las y los docentes, como por el alumnado a través de modelos gráficos, ilustraciones para sustituir texto

y favorecer la retención (Medina y Delgado, 2017). Así, pues, la estrategia es un instrumento que hace posible la representación de un tema verbal en forma esquemática, matemática o gráfica. En resumen, las estrategias pueden clasificarse en función del momento de su uso y el objetivo y meta que se desee alcanzar.

Estrategias docentes para la comprensión lectora

Leer para comprender y a su vez crear textos inteligentemente son dos procesos de aparente sencillez, pero de gran complejidad. Se dice que son de aparente sencillez porque generalmente suceden en el día a día de los salones de clase de educación básica y media superior. En varios estudios realizados ha quedado demostrado que “en las aulas apenas se destina tiempo para enseñar dichos procesos de forma explícita, desplegando prácticas ingenuas o estereotipadas que escasamente conducen a aprender dichos procesos como verdaderas actividades constructivas y estratégicas con sentido” (Díaz-Barriga, 2005, p. 273). En consecuencia:

La comprensión y la producción de textos debe considerarse como formas activas que permiten nuevos modelos de pensamiento y de acceso a la cultura letrada. Requieren de un agente activo y constructivo que realice actividades sofisticadas que obligan a emplear sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, previamente aprendidos de manera inteligente, ante situaciones novedosas de solución de problemas. Un texto comprendido le demanda un problema complejo a quien lo comprende, analiza o discute [...]. (Díaz-Barriga, 2005, p. 273)

Se puede decir que no se aprende a comprender o componer textos o un discurso escrito solo con práctica, o que se dé de manera natural como producto de una maduración; se aprende y se desarrolla cuando se participa en las prácticas sociales y educativas. De este modo, leer y escribir se construyen conjuntamente con otras estrategias.

La comprensión de los textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad importante para el aprendizaje de las y los alumnos, ya que gran parte de la información que el alumnado adquiere, surge a partir de los textos escritos. Sin embargo, durante mucho tiempo esta actividad fue descuidada por centrarse en la

enseñanza de habilidades como la mera decodificación y la automatización de la lectura (Díaz- Barriga, 2005).

Son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias que se han elaborado y trabajado para promover la comprensión lectora, fundamentadas en variadas investigaciones de tipo empírico y aplicadas sobre el proceso de comprensión de textos. Según Solé citada en Díaz- Barriga (2005), es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso lector. Dicho de otro modo, se trata de estrategias para todo el proceso.

Tabla 1.

Tipos de estrategias clasificadas según el momento de su ocurrencia

Momento de ocurrencia	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de lectura
Antes de la lectura	Establecimiento del propósito Planeación de la actuación	Activación del conocimiento previo Elaboración de predicciones Elaboración de preguntas
Durante la lectura	Monitoreo o supervisión	Determinación de partes relevantes del texto Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global)
Después de la lectura	Evaluación	Identificación de la idea principal Elaboración del resumen Formulación y contestación de preguntas

Fuente: Solé citado en Díaz-Barriga, 2005, p. 286.

Las *estrategias previas a la lectura* comprenden todas aquellas tácticas que se plantean o llevan a cabo preferentemente antes del proceso; es aquí donde se establecen los propósitos del leer y con actividades que tengan que ver con cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura, utilizando los recursos cognitivos disponibles (Díaz-Barriga, 2005). Se considera que establecer el propósito de la lectura es fundamental, pues de esta manera, se determina la forma en la que él o la lectora se dirigirá al texto y evaluará el proceso.

En el contexto escolar se privilegian cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos: “leer para encontrar información (específica o general), leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etcétera), leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación) y leer comprendiendo para aprender” (Díaz-Barriga, 2005, p. 287). Gran parte de las actividades de lectura, que son llevadas a cabo en las escuelas, son propuestas generalmente por las y los profesores o los propios textos, por lo que el alumnado tendrá que adaptar su propósito en función de dichas propuestas. De acuerdo con Díaz-Barriga (2005), algunas estrategias específicas que se pueden utilizar antes de iniciar una lectura son:

- Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto.
- Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá.
- Plantearse preguntas relevantes. (p. 289)

Tabla 2*Estrategias autorreguladoras en la comprensión de lectura*

Componentes	Autopreguntas-guía Planificación
Objetivos de lectura	¿Qué objetivos propone leer?
Plan de acción	¿Al planificar su acción, tiene en cuenta: Sus características personales; Las condiciones ambientales y adecuadas, y Las características del texto a trabajar?
Conocimientos previos	Antes de leer ¿qué conoce sobre el tema y qué necesitará conocer?
Grado de aproximación a la meta	Supervisión ¿Se da cuenta de si está siguiendo lo que proponía?
Detección de dificultades y problemas	¿Está comprendiendo lo que lee? ¿Qué dificultades encuentra?
Causas de las dificultades	¿Por qué cree que dejó de comprender?
Efectividad de las estrategias	¿Han sido eficaces las estrategias que aplicó?
Adecuación de las estrategias	Si no son apropiadas las estrategias ¿ha introducido modificaciones?
Evaluación de resultados	¿Ha comprendido lo dicho? ¿Cómo lo comprueba?
Evaluación de los procesos	¿En qué momentos y por qué ha encontrado dificultades? ¿Cómo lo superó?

Fuente: Elosúa y García, citados en Díaz-Barriga, 2005, p. 288.

Las *estrategias durante la lectura*, como afirma Díaz-Barriga (2005), son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macroprocesos de lectura. Para esta autora, una de las actividades de mayor importancia que se dan durante la lectura es la supervisión y el monitoreo del proceso.

Esta actividad autorreguladora se ejecuta en función del propósito y del plan previamente especificados y tiene que ver con los siguientes asuntos: 1) la consecuencia del proceso de comprensión (experiencia metacognitiva de “sentir que estoy comprendiendo”), 2) la intensificación del proceso

(lo cual está relacionado directamente con la experiencia metacognitiva de “saber si entiendo o no lo suficiente”) y 3) la identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso. (Baker y Mateos, citados en Díaz-Barriga, 2005, p. 289)

Por otro lado, las *estrategias después de la lectura* se describen como aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura. De acuerdo con Díaz-Barriga (2005), el primer lugar lo ocupan las estrategias autorreguladoras de evaluación de los procesos y de los productos, en función de los propósitos que se establecen. El segundo lugar lo ocupan las actividades de estrategias específicas, que se caracterizan una vez que se haya realizado todo el proceso.

Tabla 3

Diferencias entre los lectores con pobre y buena capacidad para comprender textos

Pobre comprensión	Buena comprensión
Uso del conocimiento previo	Uso activo del conocimiento previo
Dificultad para detectar la información central	Detección de la información principal y uso de estrategias para mejorar la codificación y almacenaje de la información
Uso de estrategia de listado (asociación simple de ideas)	Uso de la estrategia estructural (organización de ideas respetando la superestructura textual)
Uso de la estrategia de suprimir/copiar	Uso de macrorreglas complejas (generalización y construcción)
Incapacidad para elaborar un plan estratégico de lectura	Capacidad para planear el uso de estrategias en función del contexto de aprendizaje
Deficiencias en establecimiento del propósito de la lectura	Establecimiento efectivo del propósito y uso adecuado del mismo durante todo el proceso lector
Deficiencias en la capacidad para supervisar el proceso	Capacidad efectiva para supervisar y regular el proceso de comprensión (detección de problemas y autocorrección eficaces)

Fuente: Sánchez citado en Díaz-Barriga, 2005, p. 300.

Conclusiones

Para la mejora de los resultados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, la práctica docente es fundamental en conjunto con la suma de elementos asociados a esta. Se entiende que es un proceso complicado en donde se ven involucrados distintos componentes como los sociales, los curriculares, los burocráticos, las costumbres escolares y regionales, la toma de decisiones políticas y administrativas, así como la selección y uso de materiales didácticos, y sobre todo, las estrategias y otros recursos de apoyo a la enseñanza. Las y los docentes, así como el alumnado, hacen interpretaciones sobre sus propias herramientas y elementos que forman parte de la enseñanza y el aprendizaje, en este caso enfocadas a la comprensión de textos en el alumnado (Rockwell citado en Ibáñez, 2019).

De esta manera, una de las funciones esenciales de la aplicación de las estrategias de las y los docentes debería consistir en establecer una vinculación entre el contexto y el aprendizaje. Las estrategias que utiliza el profesorado con frecuencia son modificadas con la finalidad en dar respuesta y atender las necesidades, los intereses y las dificultades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, esto habla de un proceso de búsqueda y mejora como interés por parte del profesorado para el logro de los aprendizajes del alumnado (Álvarez et al., 2008).

Referencias

- Álvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V., Garayo, P., Moreno, V., Moretta, R. & Negrotto, A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 81-106.
- Ávila, A., Quintero, N. & Hernández, G. (2010). El uso de las estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior. *Omnia*, 16(3), 56-76.
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Mcgraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V.

- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Núm. Especial), 2-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Hernández, G. (2011). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes*. IETEC-Arana Editores.
- Ibáñez, R. (2019, septiembre, 08). *La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas*. Recuperado de: <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php>, Fecha de consulta 30 de agosto de 2021.
- Medina, N. & Delgado, J. (2017). Las estrategias docentes y su implicación en el aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de Ingeniería. *Rastros Rostros*, 19(34), 31-43. <https://doi.org/10.16925/ra.19i34.2147>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Servicio nacional de aprendizaje SENA.
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 685-697.
- Vergara, M. (2015). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1), 73-99. https://www.academia.edu/108852315/La_pr%C3%A1ctica_docente_Un_estudio_desde_los_significados

Capítulo 5

Ambientes de aprendizaje inclusivos en estudiantes con TEA. Experiencias desde la educación básica

Ariadna Bringas Tobón¹⁷
Liliana Guzmán Bahena¹⁸

<https://doi.org/10.61728/AE24003339>



¹⁷ Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211 / Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, correo: ariadna.bringas@upn211.edu.mx

¹⁸ Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, correo: lilijuzz01@gmail.com

Introducción

Las políticas públicas internacionales en educación en los últimos veinte años han impulsado a la educación inclusiva como un derecho fundamental que contribuye a disminuir las inequidades y desigualdades educativas que atentan en contra del derecho a la educación de estudiantes que no han sido considerados dentro del sistema educativo regular y homogeneizador. En este contexto, la atención a la diversidad en las escuelas públicas mexicanas supone un desafío en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos que contemple a todas y todos los estudiantes.

El presente trabajo de investigación, tiene el objetivo de contribuir en las líneas teóricas de la inclusión educativa a través de la sistematización de la creación de ambientes de aprendizaje en aulas con estudiantes en condición del trastorno del espectro autista (TEA) que cursan el preescolar y la primaria en la ciudad de Puebla, utilizando una metodología de corte cualitativo, a través de un marco interpretativo etnográfico; mediante la técnica de observación y los instrumentos de guía de observación y diario de trabajo.

Aproximación teórica

La inclusión educativa es un modelo que a nivel mundial se posiciona como el eje rector que permite disminuir altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la mayoría de los sistemas educativos (Echeíta, 2008). Si bien, “la desigualdad y la exclusión educativa son temas que han estado presentes en la historia de la educación, no debe normalizarse, sino que se debe atender y tratar de erradicar o disminuir para garantizar que el derecho a la educación sea ejercido por niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2020, p. 31), siendo un tema pendiente en México. En el país, la cobertura educativa alcanzada en los últimos cinco años es de 94.5 %, esta cobertura no ha podido disminuir la desigualdad educativa y

los grupos que más se alejan de cumplir su derecho a la educación serían: “las infancias con alguna discapacidad, los que residen en ámbitos rurales, la población indígena, la infancia que trabaja y los que habitan en hogares de bajo nivel de ingreso” (UNICEF, 2016).

De esta manera, a nivel internacional y nacional, la inclusión educativa plantea que la desigualdad educativa es un fenómeno multicausal. Uno de sus principales planteamientos sería la correlación entre la desigualdad y la estructura del sistema educativo con una tradición educativa homogeneizadora que no fue pensada para la atención de grupos heterogéneos. Por lo anterior, a pesar de que la inclusión educativa encuentra sus orígenes en los países anglosajones, de acuerdo con González (2005), cuenta con la virtud de promover en las escuelas y en las aulas el reconocimiento de la tipología de la diversidad, que puede ser cultural, étnica, religiosa y, lo que antes se denominaba, personas con necesidades especiales en el sistema escolar.

La inclusión educativa retoma elementos legales, filosóficos, escolares y didácticos; los referidos a los legales, se encuentran en las leyes y políticas públicas de los estados a nivel mundial y nacional, en el caso mexicano, establecido en el artículo 3° constitucional y en la Ley general de educación en el artículo 7° inciso II y, en el capítulo 8.

Dentro de los principios filosóficos, se encuentra el reconocimiento y celebración de la diversidad y, asimismo, desde un enfoque humanista de la educación, esta no se reduce a la adquisición de conocimiento curricular sino a una formación integral que incluya valores por el respeto a la vida y la dignidad de la especie humana que permita armonía en donde se considere a la diversidad (UNESCO, 2015).

Finalmente, a nivel escolar y didáctico, a través de la diversificación de la metodología que se espera sean implementados en las aulas, se encuentra el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) definido como: “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, método, materiales y evaluación—, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Alba *et al.*, 2014, p. 9).

Con referencia a la educación especial, a partir de la década de los 90 y hasta principios de los 2000, se implementó en las escuelas el modelo de la

integración educativa bajo el paradigma del déficit y las necesidades educativas especiales. Bajo el modelo de la inclusión educativa, la educación especial se posiciona desde el paradigma social de la discapacidad que se centra en prevenir, eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación, considerando al contexto como el principal detonador de las dificultades de los estudiantes (Echeíta, 2016).

Todas las vertientes de la inclusión educativa recaen directamente en las escuelas y agentes educativos, por lo que es justamente ahí en donde se puede realizar un análisis de cómo se concreta la inclusión educativa a través de un elemento complementario al DUA que se encuentra en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos.

Los ambientes de aprendizaje son fundamentales para poder promover una educación inclusiva. Estos ambientes se generan en la interacción entre aspectos físicos (estructura espacial, estética), psicológicos, seguridad y materiales. Un ambiente positivo de aprendizaje debe considerar elementos de seguridad física, emocional y social.

Por otra parte, es un espacio donde se desarrollan los alumnos, un espíritu crítico, reflexivo y de duda ya que promueve hábitos, habilidades mentales y metacognitivas con cuatro elementos: apoyo individualizado (posibilita un sano desarrollo, atiende las necesidades de los estudiantes y barreras de aprendizaje); estrategias de aprendizaje (conectar con la experiencia del estudiante, promueve el conocimiento y el desarrollo de habilidades metacognitivas); desarrollo emocional y social (promueve habilidades, hábitos y mentalidades que favorecen la auto regulación, las relaciones interpersonales, perseverancia y resiliencia) y, clima positivo en el aula escolar (normas y valores, promueve vínculos y relaciones fuertes y un sentido de seguridad, pertenencia y confianza).

Todo grupo escolar es diverso, no obstante, muy regularmente no se reconoce a la diversidad al menos que esté presente algún estudiante que enfrente una discapacidad o con algún otro tipo de condición. En el presente trabajo, las aulas de preescolar, primaria y secundaria contaron con estudiantes con diagnóstico del trastorno del espectro autista.

Para apoyar el proceso de inclusión y la creación de ambientes de aprendizaje, se partió de reconocer las características generales de los estudiantes en esta condición, que se especifica en la tabla 1.

Tabla 1*Criterios diagnósticos para el trastorno del espectro autista*

A. Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos.	B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades	C. Los síntomas del autismo tienen que manifestarse en el periodo de desarrollo temprano. No obstante, pueden no revelarse totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasen sus limitadas capacidades.	D. Los síntomas causan deterioro clínico significativo en el área social, laboral o en otras importantes para el funcionamiento habitual.	E. Las alteraciones no se explican mejor por una discapacidad intelectual o por un retraso global del desarrollo.
---	---	---	---	---

Estos criterios se encuentran en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales de la asociación americana de Psiquiatría (DSMV). Fuente: DSM V, 2013, p. 299.

Metodología

El presente trabajo es abordado desde una metodología de investigación cualitativa con marco interpretativo etnográfico; el cual tiene sus orígenes en la antropología y los estudios de las culturas. Para el caso de la etnografía educativa, se proyecta como un estudio descriptivo de la cultura de una comunidad que puede ser la escolar. Para Velazco y Díaz de Rada (2006), la etnografía de la escuela “no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (p. 10).

Una aportación significativa por parte de la etnografía se encuentra en la técnica de la observación participante ya que permite ir accediendo a un tipo de información que puede parecer difícil de recoger y brinda al investigador la oportunidad de recogerla en persona, conocer y vivir los procesos educativos en toda su complejidad (Álvarez, 2011).

Objetivo

Contribuir en las líneas teóricas de la inclusión educativa a través de la sistematización de la creación de ambientes de aprendizaje en aulas con estudiantes en condición del trastorno del espectro autista (TEA), que cursan el preescolar y primaria de educación regular en la ciudad de Puebla.

Objetivos específicos

1. Implementar la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos con estudiantes en condición de TEA en aulas de preescolar, primaria y secundaria.
2. Registrar el proceso de inclusión educativa de los estudiantes a partir de la creación de ambientes de aprendizaje.

Temporalidad: 3 meses de registro

Técnica: Observación

Instrumento: Diario de campo y guía de observación

Categoría	Unidad de análisis
1. Datos generales de las escuelas	Contexto: • Organización escolar • Nivel socioeconómico
2. Perfil de los estudiantes	• Total de habitantes • Total de estudiantes • Estudiantes que apoya el nivel de educación especial
3. Ambientes de aprendizaje: elementos inclusivos	Estructura espacial: Estructura de comunicación en clase: Características de las actividades: Individuales competitivas —la misma actividad para todos y al mismo tiempo— Colaborativas-Diferenciadas Apoyo individualizado Estética: Condiciones ambientales del aula (estables y de proceso):

Psicológicos:

Seguridad:

Materiales:

Enseñanza-aprendizaje

Triángulo virtuoso entre alumnos, maestros y familia:

Evaluación

Desarrollo

Sistematización:

1. Observación previa de los ambientes de aprendizaje en las aulas
2. Sugerencias sobre cómo crear ambientes de aprendizaje inclusivos a partir de reconocer la diversidad de estudiantes en condición de TEA en las aulas
3. Registro de cómo se implementaron estas sugerencias
4. Analizar y concluir

Nivel preescolar	
Categoría	Unidad de análisis
1. Datos generales de las escuelas	Preescolar público ubicado en una zona urbana, los estudiantes pertenecen a un nivel socioeconómico bajo alto. El total de estudiantes inscritos es de 232 con una organización completa de 15 personas para los tres grados que atiende. Cuenta nueve profesores, un directivo, una secretaria, profesor de música, educación física, docente de apoyo de USAER y dos intendentes.
2. Perfil del estudiante	Es una escuela que tiene inscritos a tres estudiantes con diagnóstico de TEA y dos con dificultades de lenguaje.

Categoría 3 Ambientes de aprendizaje inclusivos		
Unidad de análisis	Observación previa	Sugerencias de ambientes inclusivos
<i>Estructura espacial</i>	Los salones de clases de la escuela cuentan con espacios suficientes. Por situación de contingencia sanitaria fueron retirados muebles y materiales que no fueran esenciales. Respecto al mobiliario para los estudiantes, cada uno cuenta con su propia banca ya que asisten de manera escalonada.	Se adecuó la metodología TEACCH en el aula con un espacio específico para el estudiante con una agenda de sus actividades que permitiera fomentar autonomía en el estudiante.
<i>Estructura de comunicación en clase.</i> <i>Características de las actividades:</i> Individuales Competitiva la misma actividad para todos y al mismo tiempo Colaborativas Diferencia de apoyo individualizado	Por la estructura espacial, la comunicación en el salón entre docente y estudiante fue más unidireccional y, por lo tanto, las actividades fueron individuales y competitivas, en el sentido que se ofrece las mismas actividades para todos y al mismo tiempo.	Se orientó sobre la metodología que favorece a estudiantes con TEA y se propuso contar con un libro de metodología TEACCH. Se sugirió que la estructura de la comunicación grupal se establezca de manera unidireccional, bidireccional y multidireccional que favorezca la comunicación con las y los estudiantes. De esta manera, ir mediando entre actividades individuales, grupales y colaborativas considerando siempre el perfil grupal y las características del estudiante con TEA.

Estética	Los salones cuentan con una pintura aceptable sin muebles, por la contingencia (todos los muebles extras de cada salón, se encontraban resguardados en el salón de usos múltiples). Respecto a los materiales, las educadoras “adornan” su salón con dibujos sobre números, letras y días de la semana.	Se sugirió que en los salones solo se cuente con el material que se ajuste a la planeación, con el objetivo de no saturar con información visual no relevante y que pudiera provocar distracción.
<i>Condiciones ambientales del aula (estables y de proceso)</i>	Respecto a las condiciones estables, por la situación de la pandemia, se indicó que los espacios áulicos deberían tener suficiente ventilación e iluminación. Con relación a las condiciones de proceso, por la contingencia y el que asistieran a la escuela pocos estudiantes, benefició que el salón se percibiera ordenado.	Se brindó sugerencia sobre salones inclusivos adaptados a la metodología TEACCH, no obstante, no existen las condiciones desde la infraestructura.
<i>Psicológicos</i>	Por la condición de la pandemia, existen estudiantes con dificultades socioemocionales y dificultades de lenguajes, los cuales las docentes atienden a través de diversas actividades como cantos, juegos y diálogo.	Se ha sugerido a toda la escuela el incluir en la planeación actividades de educación socioemocional al inicio de las sesiones.
<i>Seguridad</i>	Todos los estudiantes de la escuela cuentan con seguro médico, las docentes cuentan con reglamentos escolares que refuerzan a través de consignas verbales.	Se brindaron talleres a docentes sobre las características de los estudiantes con TEA para promover la eliminación de barreras ideológicas y generar espacios socioafectivos.

<i>Materiales</i>	Las docentes planean sus clases considerando a los aprendizajes esperados y desde un enfoque homogéneo. A partir de ahí, proponen materiales de trabajo.	Se orienta y brinda instrumento de perfil grupal que permita a las educadoras planear desde la diversidad al incluir material inclusivo, en este caso, el referido al método TEACCH.
<i>Enseñanza-aprendizaje</i>	Las educadoras realizan su planeación retomando aprendizajes esperados en el que ofrecen actividades que involucran la participación de los estudiantes. No obstante, encuentran dificultades para planear de manera transversal lo que ocasiona que se centren en registrar logros con relación a las actividades y no con relación al aprendizaje esperado.	Durante el diagnóstico inicial se registra que el estudiante encuentra dificultades en sus habilidades adaptativas, por lo que se sugiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje incorpore actividades de habilidades adaptativas académicas, sociales y prácticas. Se brinda plan de intervención para que la planeación incorpore la diversidad del aula.
<i>Triángulo virtuoso entre alumnos, maestros y familia:</i>	La escuela en general realiza diversas actividades de acuerdo con el calendario escolar en fechas cívicas y sociales en el que invita a los padres de familia a participar, asimismo, realizan juntas escolares y entrevistas iniciales. Con ello se establecen una comunicación bidireccional encontrando dificultades para construir comunidades de aprendizajes, en el que están implícitos los horarios y jornadas escolares, así como las expectativas de los padres con las escuelas.	La familia cuenta con expectativas sobre el proceso de inclusión de su hijo, lo que ocasiona fricciones, ya que desconocen la metodología diversificada. Se han implementado pláticas, talleres de estilos de crianza y otras formas de comunicación que permita eliminar barreras ideológicas y fortalecer el triángulo virtuoso.

<i>Evaluación</i>	La evaluación se encuentra en función del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se registra que se evalúa en función de las actividades y no del proceso.	Se propuso una evaluación multidisciplinaria en estudios de caso, sobre los logros del estudiante a partir de sus características individuales.
-------------------	---	---

Nivel primaria	
Categoría	Unidad de análisis
1. Datos generales de las escuelas	Primaria pública ubicada en una zona con una población de 21 000 personas en 5 340 casas, siendo una de las colonias más habitadas en Puebla. La escuela se encuentra dentro de un contexto urbano, labora en turno matutino, atiende a una población de 739 estudiantes, repartidos en 21 grupos, cuenta con un personal de 31 elementos.
2. Perfil de los estudiantes	La escuela brinda una atención inclusiva a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje como TDAH, TEA, DMO, DSA, DSCO, BAJA VISIÓN, incrementándose este ciclo escolar la atención de estudiantes con TEA en 1º, tres y, en cuarto, dos, con un total de cinco.

Categoría 3 Ambientes de aprendizaje: elementos inclusivos		
Unidad de análisis	Tiempo: Enero, febrero y marzo	Apoyos en la creación de ambientes de aprendizaje
<i>Estructura espacial</i>	El espacio es informal, clases en casa. Virtual 1 hora diaria vía ZOOM de manera unidireccional.	Espacio formal, asistencia presencial a clases. En Horario escolar de 8:00 a 13:00 horas de manera multidireccional.

<i>Estructura de comunicación en clase</i>	Las actividades se realizan de manera general partiendo la planeación de los aprendizajes prioritarios. La misma actividad para todos.	Se continúa trabajando áreas de oportunidad detectadas en las evaluaciones con ajustes razonables.
<i>Características de las actividades</i> a) Individuales b) La misma actividad para todos y al mismo tiempo c) Colaborativas Diferenciadas d) Apoyo individualizado	No existe apoyo individualizado, ya que se trabaja con el modelo híbrido y se dio prioridad a los alumnos presenciales. Grupos de 20 o 24 personas como máximo con espacio entre bancas suficiente.	Se brindan estrategias en CTE sobre materiales de baúl de recursos de SEP y específicas para la atención de las necesidades de los alumnos TEA. Estrategias de apoyo individualizadas y búsqueda de materiales de apoyo. Orientación al maestro de grupo sobre las características de los estudiantes y las particularidades de cada uno, principalmente sobre contacto, regulación de la conducta y expresión de emociones.
<i>Estética</i>	Las aulas están pintadas en color blanco por dentro y por fuera blanco con guardapolvos azul claro, el piso señalizado con rutas de evacuación y la puerta solo con letrero de grado.	Grupo de 44 estudiantes, falta de materiales (bancas) suficientes para atender a toda la población, poco espacio entre hileras, ubicación del alumno acorde a sus necesidades de desplazamiento. Estética: se mantiene color se brinda mantenimiento a la escuela 1 vez al mes en jornadas de limpieza con el apoyo de los padres de familia.

<i>Condiciones ambientales del aula (estables y de proceso)</i>	El salón cuenta con pocos materiales ya que después de la pandemia se realizó reorganización de espacios y eliminación de objetos que no pertenecían al salón de clases Las ventanas son inseguras no abren y dificultan la ventilación. El salón está ubicado en el 2°. Piso y afecta el ruido escolar en ensayos con bocinas, está libre de tránsito escolar De proceso: el salón es aseado diariamente cuenta con elementos para la sanitización de los estudiantes	Se adorna la escuela en fechas conmemorativas, puertas y canchas. Se arreglaron ventanas haciendo deslizables solo ventanas superiores para evitar riesgos, incremento ruido escolar por mayor aforo estudiantil. De proceso: el aula continúa siendo aseada diariamente, se mantiene limpia y en orden con todos los elementos de sanitización.
<i>Psicológicos</i>	Por la condición de la pandemia se observó un incremento de ansiedad y estrés en el alumno, retroceso en conductas de berrinche y desobediencia, auto lesiones en brazos por succión.	El acudir a la escuela, mejoró bastante su estado de ánimo. La presencia de la madre no favorece la independencia por lo que se ha hablado con ella y está dispuesta a brindar independencia a su hijo, continuara su proceso de atención neurológico en IMSS y CEMERI en equino terapia y física. A petición del servicio de USAER.

<i>Seguridad</i>	El docente de grupo mantiene buenas expectativas del estudiante durante el trabajo virtual, porque entrega todas sus tareas y el tiempo de atención es corto, refiere inseguridad de trabajar con el de manera presencial porque no ha tenido experiencias de trabajo con alumnos TEA. Mantiene el orden y disciplina en grupo.	Manejo de normas y reglas desde el primer día de asistencia. Se instruyó al docente para que sea la figura de autoridad en todo momento y la madre solo un apoyo pedagógico. Se elimina su apoyo de manera gradual
<i>Materiales</i>	Los materiales con los que se trabaja dentro del salón de clases son 2 libretas para las materias y libros de texto, en ocasiones material foto copiado. Trabaja calendario matemático, cálculo mental, copia, lectura de comprensión y en voz alta como actividad permanente	Se continuo refuerzo de aprendizajes prioritarios http://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/ae Trabajo de manera presencial utilizando libros de texto, material foto copiado y actividades permanentes de comprensión lectora y matemáticas utilizando en ocasiones materiales de la caja de herramientas de SEP. https://tripulantes.sep.gob.mx/docentes
<i>Enseñanza</i>	No era retadora, ni novedosa y las sugerencias de trabajo del docente hacia la familia no cumplían con las necesidades del alumno	El docente procura ofrecer diversas actividades de interés para los alumnos, sus estrategias de enseñanza son más reales

<i>Triángulo virtuoso entre alumnos, maestros y familia</i>	La participación del a es siempre acompañada de la madre de familia desde la atención virtual, apoya en la búsqueda de materiales y ejecución de tareas	Los avances a nivel pedagógico son buenos, no siendo así los de habilidades socio adaptativas, siendo independencia el más bajo. Por resistencia de la madre para dejar al alumno solo, regreso a atención en CEMERI, equino terapia y terapia Motriz.
<i>Evaluación</i>	Solo sumativa, se consideran solo tareas y trabajos entregados	Sumativa y formativa, el docente presta mayor atención al proceso de adquisición y a la calidad del trabajo del estudiante

Fuente: elaboración propia.

Resultados

La creación de ambientes de aprendizaje es fundamental para fomentar procesos de inclusión educativa, ya que considera la interacción entre el ambiente escolar y la diversidad del estudiantado, fomentando que el docente reconozca que el generar aprendizaje no solo tiene que ver con los contenidos curriculares, sino que para que existan las condiciones para aprender se debe retomar elementos psicológicos, de seguridad, estéticos, entre otros, que no siempre se retoman en las planeaciones olvidando el contexto de cada aula y la diversidad existente en ellas.

Considerando a las dificultades, estas se encontraría en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación con relación a la diversificación de la planeación y metodología, ya que aún no se reconoce a la diversidad.

Conclusiones

Existen elementos del ambiente de aprendizaje que supera la intervención directa de los docentes, con relación a elementos de la infraestructura como son: condiciones ambientales estables y de procesos (las escuelas fueron creadas el siglo pasado con otras condiciones y características), un

aula diversificada que genera un ambiente para aprender debería contar con espacios amplios que permita el trabajo autónomo, trabajo en pares, materiales diversificados y lugares recreativos, en suma un aula no tradicional y propicia para las demandas educativas del siglo XXI.

A nivel internacional, la inclusión se posiciona como ese elemento que permita disminuir las desigualdades educativas, no obstante, es necesario plantear una política de inclusión educativa, desde las condiciones propias de México y las características de las comunidades educativas que den respuesta a estudiantes en condición de discapacidad y/o algún trastorno, retomando desde el contexto mexicano las necesidades de aulas, escuelas, docentes y padres de familia.

Referencias

- Acuerdo Educativo Nacional (2020). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013).
- Echeita, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 6(2), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 6(2), 82 – 99. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160208.pdf>
- UNICEF (2016). *Informe sobre niñas y niños fuera de la escuela: México*. www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MEX.pdf. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160208.pdf>

- Valencia, C. & Hernández, O. (2017). *El Diseño Universal de Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. Atenas*, 4(40), 105-120.
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150008/html/>
- Velasco, H., Díaz de Rada, Á. & García Castaño, F. J. (2006). *Lecturas de etnografía para educadores*. Trotta.

Capítulo 6

De Van Gogh al diálogo de saberes. Ambientes de aprendizaje que surgen de la mediación

Adriana Ramírez Xolo¹⁹

<https://doi.org/10.61728/AE24003346>



¹⁹ Maestra en Educación Primaria, Secretaría de Educación Pública, correo: talitakume@hotmail.com

Introducción

En agosto de 2022 tuvo lugar uno de los primeros intentos por retomar la vida en su llamada “nueva normalidad”. En ese momento, la educación socioemocional quedó atrás. Volver a clase presencial implicó “retomar una forma bancaria de ver la educación” (Freire, 1968), donde los datos estadísticos de corte cuantitativo se visualizaron sobremanera. Dicho de otra forma, la autoridad educativa se pronunció “por encima de lo humano” (Morin, 2011); se observó preocupada por los bajos resultados.

En consecuencia, solicitó reiteradamente listados de alumnos y alumnas que enfrentan “rezago” y estrategias de aprendizaje para subsanar tal situación; el trabajo docente se enmarcó desde la transmisión de contenidos, donde lo importante era que el alumnado repitiera lo dicho en los textos para comprobar que han sido aprendidos, logrando con ello la entrañable estandarización.

Este tipo de aprendizaje pronuncia la percepción de procesos educativos deficitarios, esto es, de lo que le falta a las y los alumnos por conocer (Skliar, 2002), ignorando que son personas que proceden de distintos contextos y con diversos saberes aprendidos a lo largo de su historia académica y personal. Esta problemática pareciera invisible o no reconocida aún, pues, ciclo tras ciclo escolar, estos listados siguen siendo el motor de la educación. ¿Por qué empeñarse en partir de aquello que no se sabe a ojos de las evaluaciones escritas? ¿Acaso el tiempo de pandemia ha sido meramente perdido?

Este trabajo de intervención educativa es motivado por las historias de vida encontradas en un grupo de alumnos y alumnas de tercer grado de educación primaria, las pérdidas familiares y el interés de padres, alumnos y autoridades, por recuperar un ciclo escolar que consideraron “perdido”.

Niños y niñas, tal como los adultos, vivieron diferentes duelos. De un momento a otro se alejaron de sus amistades, aprendieron a vivir solos, a cocinar, a estar siempre en espera de la llegada a casa de sus padres porque

la prioridad era el trabajo, pero también aprendieron a ser fuertes cuando sus familiares enfermaban. Lo más duro fue cuando enfermaron sus padres, más aún cuando hubo quienes fallecieron a causa de la pandemia provocada por el COVID-19.

Dichos alumnos y alumnas, al volver a la escuela, por más que intentaron, no les fue posible encontrar esa nueva normalidad pronunciada y prometida. No eran solo los cambios exteriores, el uso de cubrebocas y gel antibacterial lo que esperaba; ellos y ellas llevaban consigo una forma distinta de enfrentar la vida, de aprender, de confrontar situaciones adversas. La primera era que ellos ya no iban de la mano de sus padres, y eso marcaba una diferencia contundente.

Llegar al aula de clase y reencontrarse como si nada hubiese pasado en ese ímpetu por normalizar todo, provocó una ruptura entre lo que enmarca la escuela tradicional y la realidad próxima.

Recuerdo bien que inicié con una dinámica en la que nos presentaríamos. Casi al inicio un alumno dijo: “Ao1- ¿puede ponernos la canción que escuchábamos cuando íbamos en primero? Do- le pregunté ¿Cuál es? Ao1- De ellos aprendí, respondió” (Diario de observación de la docente, Septiembre de 2022). Escucharon la canción y la reconocieron desde sus primeras frases. Se hizo una adecuación a la actividad. Se les entregó una hoja a cada estudiante con la consigna de que plasmaran la frase que más les gustaba de dicha canción.

Posteriormente fueron comentando uno a uno su frase; la que más llamó mi atención fue: “Hoy voy a hablarte de los héroes que me vieron crecer”. Cuando el alumno presentó y explicó la frase electa, se hizo un silencio profundo, pues mencionó lo siguiente:

Ao1- Yo elegí esa frase porque, hoy sé por qué estoy aquí, sé que debo disfrutar y les digo a ustedes que sean felices que no pidan cosas costosas a sus padres y que siempre les digan que los quieren, yo perdí a uno y esos son mis héroes, porque de ellos he aprendido a salir adelante (Diario de observación de la docente, septiembre de 2021).

Nadie opinó al respecto, pero se notaban las diferentes situaciones que cada uno guardaba. Era imposible arribar a situaciones que enmarca la escuela tradicional, aplicar evaluaciones diagnósticas, tomar lectura, ¿Cómo?

¿Qué era lo más importante en ese momento? ¿Qué decir como docente a los alumnos en el retorno a clases presenciales?

Comprendí que para atender la parte socioemocional no bastaba una dinámica, pues es la vida misma, esta no se enseña en el aula, se vive en el día a día, por lo tanto, no se puede reducir a unas horas de clase. Pero, ¿qué tanto se comparten esas emociones? ¿Con quiénes se comparten?

El objetivo de este trabajo de intervención ha sido crear ambientes de aprendizaje que involucren el diálogo de saberes, un diálogo donde alumnos y alumnas expongan libremente lo que traen consigo, su experiencia de vida; puesto que, para ellas y ellos, han sido casi dos años de silencio, contención, de hablar frente a un computador por tiempos limitados y con la restricción de decir únicamente aquello que se relacione con el contenido que se estaba tratando.

Aproximación teórica

El mundo en general ha pasado por una crisis pandémica donde la incertidumbre, incredulidad, tensión, ansiedad, enojo, tristeza y muchas situaciones más, han pasado por la vida de las personas. La noción tiempo-espacio enmarcó el dinamismo que la constituye, hizo palpable aquello a lo que muchos nos resistimos, pues es constante el querer pronunciarse ante un mundo estático, sin cambios.

En el ámbito educativo esto no fue excepción, puesto que fue uno de los sectores con mayor dificultad de adaptación, donde se buscó una y otra estrategia para que en lo posible recuperar, *desde casa*, el modo de la escuela tradicional, se terminó promoviendo una “nueva normalidad”.

Nueva normalidad inexistente, nos encerramos en buscar lo normal, eso que puede llegar a estandarizar o hacer palpable lo irregular dentro de lo regular. El sistema educativo intentó volver a la zona de confort, esa donde lo único que tiene lugar es buscar entre el total de la población escolar a quienes no entran en el estándar, para con ello establecer la ya conocida línea de trabajo.

Esa situación, dice Freire (1968), se sigue una línea donde el docente que explica es insustituible, mantiene la tarea de “llenar” a las y los alumnos de conocimientos, mismos que en muchas ocasiones están desvincu-

lados de la realidad, transformando de este modo la tarea docente en un mecanismo alienado y alienante. ¿En dónde quedan los intereses de las y los estudiantes que tanto se pronuncian en planes y programas de estudio? ¿Qué hay de la horizontalidad entre la relación docente-alumno? ¿En dónde quedan los procesos de mediación?

Hablar de mediación entre docentes, suele llevar, en ocasiones, a pensar en el concepto como sinónimo de árbitro, no así, el concepto de mediación se refiere al “proceso transformador, modificador y constructor de la persona. Este, no se da, sino en la reciprocidad del hombre para el hombre, para llegar a descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas” (Tebar, 2007, p. 2).

Eso exige que el educando conozca los procesos que genera, y del mismo modo, diferencie entre lo que es un encuentro y una acción entre dos; requiere un docente que conozca muchas facetas de su personalidad y su desenvolvimiento en distintas áreas, que tenga información de sus competencias transversales y de sus estilos cognitivos de aprendizaje, situaciones que en la práctica diaria le permitirán ser capaz de apreciar los microcambios que se producen en los aprendizajes de cada alumno y alumna.

Menciona Freire (1968) que: “la palabra queda hueca”, es esta una forma justa de hablar de la palabra que no genera, que no encuentra eco, que se vuelve parte de un soliloquio. La palabra vista desde los procesos de mediación intercultural, establece ese vínculo que funge como *código* de interacción. Un código que permite intercambiar, comprenderse y reconocerse; el Otro empieza a ser, con ello, la diferencia tiene lugar. Se puede hablar de la existencia de diálogo donde todos saben algo, pues se trae un cúmulo de raíces culturales, historias y vivencias, que permiten enfrentar la vida (Bello, 2014).

Por ende, la educación requiere de procesos que se manifiesten desde la comprensión holística del mundo:

Exige empezar a leer y a aprender las realidades actuales y las nuevas necesidades históricas; requiere, además, estar dispuestos a diseñar un nuevo ideal de institución, a asumir que la pérdida de fundamentos seguros reclama construir una nueva cultura institucional y elegir opciones alternas de intervenir en el campo educativo (Bello, 2014, p. 187)

Es menester reformular el pensamiento educativo. Para ello, se requiere reformular también el pensamiento del educador. Concebir el mundo como un todo implica al docente comenzar a ver las asignaturas y los contenidos como un medio, no como un fin. Valerse de las disciplinas es algo que se debe comenzar a hacer, ya que, comúnmente, se trabaja en las escuelas para asimilar la información que trae consigo cada asignatura, misma que no siempre es aplicable a la realidad inmediata.

Enfoque globalizador y el trabajo por proyectos

Dentro del ámbito pedagógico existen distintas metodologías que permiten arribar a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde distintos enfoques. Para esta intervención se han retomado metodologías que parten de un enfoque globalizador, Zabala (2000), que respetan la concepción constructivista durante el proceso de aprendizaje de alumnos y alumnas, además parten de sus intereses y necesidades.

La metodología de trabajo por proyectos es la que, en este caso, orientó la planificación y construcción de ambientes de aprendizaje, ya que favorece, entre otras cosas, la interacción y diálogo de saberes, además de que postula al docente como mediador y gestor de las diferentes situaciones de aprendizaje.

Inclinarse por este tipo de metodologías, no deja de lado los contenidos disciplinares, por el contrario, se les da el verdadero lugar e importancia a cada uno, ya que, se toman como vehículo de aprendizaje y se abandona el conocimiento enciclopédico.

Tabla 1

Fases fundamentales del trabajo por proyectos

Actividad	Descripción
Asamblea con los alumnos	Plenaria que se establece en clase para dar pie a que alumnos y alumnas en su totalidad expresen sus intereses.

Planificación	A partir de la elección que hacen alumnos y alumnas, el docente debe articular los contenidos dispuestos en planes y programas, tomándolos como medio para llegar a la construcción de aprendizajes.
Aplicación del proyecto planificado	Los participantes, haciendo usos de distintas herramientas de mediación, establecen un espacio de significados y significantes donde, al interactuar entre sí, será posible la construcción de aprendizajes mediante el diálogo de saberes. Se determina diálogo de saberes a ese momento en el que los participantes son capaces de expresar el bagaje cultural que traen consigo y establecen esa red de conocimiento que los lleva más allá de una convivencia basada en la amorosidad, una convivencia mediada por la construcción del Yo a través del Otro (Skliar, 2003).
Cierre de proyecto	Es una muestra pedagógica donde alumnos y alumnas de forma general comparan lo aprendido con la comunidad escolar.

Fuente: elaboración propia con base en Zabala (2003).

A partir de lo anterior, se enfatiza el establecimiento de indicadores como diálogo de saberes, trabajo por proyectos y mediación intercultural, como base de este trabajo de intervención educativa.

Metodología

El presente trabajo de intervención educativa tomó referentes de la metodología de investigación-acción, desde el planteamiento de acciones específicas e intencionadas que tienen la finalidad de gestar ambientes de aprendizaje dialógico. Para Latorre (2003), la investigación-acción es una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado o dirección) en las situaciones educativas, para mejorar la racionalidad de sus propias prácticas sociales, su comprensión sobre

las mismas y sobre las situaciones y cultura de las instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas).

Ser partícipe de este proceso de intervención, remite a cuestionarse respecto a algunas acciones que se llevan a cabo, solo porque son parte de la tradición escolar.

El arribar a la construcción de ambientes del aprendizaje que partan del diálogo de saberes, conlleva mirar la educación desde un enfoque global e intercultural, donde no existe la caracterización del Otro dentro de un estándar. Es decir, no se parte de lo que no hay o se desconoce; por lo contrario, se echa mano de las habilidades, saberes, talentos y emociones que tienen lugar en el espacio escolar.

Entre las herramientas de análisis que se utilizaron están el diario de observación de la docente, mismo que permitió ir retomando fragmentos de la realidad subyacente y observaciones en los diferentes momentos del proceso. Por ello y en salvaguarda de la integridad de cada participante se incluye en el (Anexo 1) la clave que se utilizó para exponer la voz de cada participante.

La intervención tuvo una temporalidad de un mes. En este caso los sujetos participantes son la docente, alumnos, alumnas, padres y madres de familia. Las categorías de análisis que modulan e intencionan la intervención son: Mediación intercultural, diálogo de saberes y trabajo por proyectos.

Desarrollo

Regresar a clases presenciales significó para las y los alumnos, retomar relaciones, reencontrarse. Contrario a ello, la escuela que hallaron estaba llena de preocupación por los bajos resultados y centrada en procesos que permitieran subsanar la *incompletud* con que volvieron. Se trataba entonces de buscar elementos que dieran paso al diálogo, pero no un diálogo con forma de interrogatorio, donde solo se buscan respuestas, era menester buscar la manera de gestar un ambiente donde cada participante hablara lo que quisiera y en el momento en que lo considerara necesario y sin presiones.

Así, surge una propuesta de intervención pedagógica que parte de un proceso de mediación intercultural en el que se establece como código

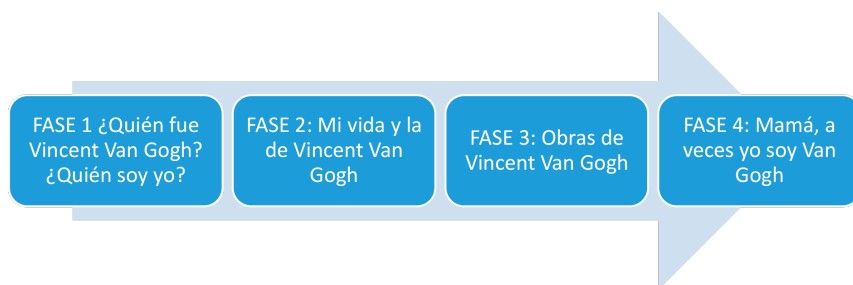
de comunicación, la vida y obra de Vincent van Gogh; artista reconocido por sus pinturas y por haberse cortado una oreja a causa de situaciones emocionales adversas, pero el arte fue una manera de contención para esa tensión emocional.

El relato de la vida de este pintor permitió visualizar de manera paralela muchas situaciones que, en ocasiones, alumnos y alumnas no quieren mencionar en el aula, pero que, tienen impacto importante en el hacer diario de cada uno. El verse en el Otro —Van Gogh—, contribuyó a hablar, sin pena, con honestidad, con libertad, sin prejuicio y de manera espontánea. Estas singularidades en el habla, fue precisamente algo que se intencionó desde el proceso de mediación llevado a cabo por la docente titular. Este aspecto es vital. Bello (2014) señala que escuchar y ser escuchado es el factor principal del ser humano, de ese modo se reconoce igual y diferente al Otro.

El proyecto tuvo una duración de 4 semanas, para ello, se procuró articular los contenidos disciplinares que pudieran facilitar el acercamiento y conocimiento a la Vida y Obra de Vincent Van Gogh. La estructura del proyecto fue la siguiente:

Figura 1

Estructura del proyecto de aula: “Vida y Obra de Vincent Van Gogh”



Fuente: elaboración propia con base en Zabala (2003).

Las fases antes mencionadas se trabajaron una por semana, en ellas se vincularon distintos contenidos.

En la fase 1 se partió de un audio que expresa brevemente la vida y obra de Van Gogh; posterior a ello se trabajan contenidos como la encuesta, preguntas abiertas y cerradas, gráficas y manejo e interpretación de infor-

mación, líneas del tiempo. Estas herramientas ayudan a que el alumnado pueda identificar procesos de vida, lo que la gente sabe sobre diferentes temas y presentar información de distinta índole. También se trabajó sobre la diversidad de familias. Al finalizar esta fase, los alumnos empiezan a tener inquietud por saber ¿cómo le hizo Van Gogh para soportar el rechazo de su madre?

En la fase 2 se trabajó la biografía. Se planteó el significado de una trayectoria, los continentes y países que los compone, el acta de nacimiento como medio de identificación, códigos que hay en los documentos oficiales y que no tenían las actas de nacimiento de antes por ejemplo la de Vincent van Gogh. En esta parte se abrió un espacio de diálogo especial, pues al ver sus actas de nacimiento algunos reconocieron con emoción los nombres de sus abuelos, al mismo tiempo manifestaron tristeza puesto que habían fallecido a causa del COVID-19. Esta fase se alargó un poco dada la necesidad de escucha y expresión por parte de las y los alumnos.

En la fase 3 se retoman los idiomas que se hablan en otros países, en específico en el que nació Vincent van Gogh, sus obras famosas como: *Los girasoles*, *La noche estrellada*, *Autorretrato con la oreja cortada*, *Autorretrato de su hermano Theo*, *El Dormitorio de Arlés*, *Los comedores de patatas*, etc. Además, se hizo una breve investigación sobre el significado de cada una y la técnica del postimpresionismo que usó Van Gogh para elaborarlas. De ese modo fue posible aprender a reconocer, las maneras en que las personas expresan sus emociones e intereses a través del arte.

Finalmente, en la Fase 4 se trabajó sobre el reconocimiento de emociones personales, su impacto en la vida diaria y en las relaciones que construimos. Como parte final se investigó, ¿qué es una galería? el folleto y sus características. Por último, se elaboró un folleto en grande mismo que se reprodujo en menor tamaño para ser entregado a los asistentes a la galería.

El cierre de proyecto se llevó a cabo en el patio de la escuela, asistieron padres, madres, alumnas, alumnos y docentes; se explicó brevemente la Vida y Obra de Van Gogh y expusieron sus pinturas famosas, mismas que reprodujeron en una de las fases del proyecto.

Figura 2*Galería como parte del cierre del proyecto*

Fuente: pinturas de Vincent Van Gogh que reprodujeron alumnas y alumnos.

Durante el desarrollo del proyecto alumnos y alumnas fueron reconstruyendo lo que habían vivido y lo asociaban a los momentos de crisis de Vincent Van Gogh. Entre cosas de las que expresaron esta lo siguiente:

Ao2-miss Van Gogh era como nosotros, a veces estaba triste y nadie lo veía.

Aa1-Si, además no comía bien porque no le daba hambre, solo comía pan y café. Aa2-Van Gogh estaba muy solo.

Aa3-Yo a veces pinto cuando estoy solo.

Ao3-Yo cuando mi mamá me regaña. (Diario de observación de la docente, febrero de 2022)

Retomando que el objetivo de este proyecto de intervención fue permitir el diálogo de saberes entre las y los alumnos es posible decir que se gestaron ambientes de interacción donde tuvo lugar el encuentro de experiencias que las y los estudiantes traían consigo. El encuentro con el Otro facilitó en algunos casos, el manejo de sus emociones, no obstante, como se mencionó en párrafos previos, la educación socioemocional no puede reducirse a unas horas ni sesiones de clase, reconocer y nombrar las emociones implica un ejercicio de interacción e introspección permanente, es decir, requiere de ambientes de aprendizaje donde nada de lo humano sea ajeno a los otros.

Conclusiones

El trabajo por proyectos resultó ser una metodología flexible y cómoda, distinta a como se discursa entre los pasillos de algunas escuelas. No implica más trabajo, implica mantener una intención y objetivos claros a perseguir.

Ser docente significa algo más que ser transmisores de conocimientos en tiempo y forma como se establece en planes y programas de estudio; implica ser capaz de aprender y desaprender constantemente, es decir, cambiar. Para Bello (2014), los cambios educativos: “implican una profunda redefinición del papel de los actores sociales y una mayor incorporación de los referentes culturales. La identidad se construye en la relación entre lo individual y colectivo, dentro de un marco histórico y simbólico” (p. 190).

Hablar de diálogo de saberes requiere del docente honestidad y apertura, pues el diálogo lo involucra en todos los procesos llevados a cabo en el aula, por ende, fortalece sus relaciones desde la reciprocidad. Esto demanda profesores que también estén dispuestos a encontrarse, construirse y re construirse a partir de los Otros.

Este proyecto permitió llevar a alumnos y alumnas al diálogo de saberes sin forzar las situaciones. Tomar como vehículo la vida de Vincent van Gogh produjo que se auto reflejarán y expresaran sus emociones a través de él. De este modo se introdujeron en el espacio escolar puntos de partida que servirán de andamio en próximas intervenciones, puesto que como seres humanos, siempre se cursan procesos inacabados, no así, incompletos.

Referencias

- Bello, J. (2014). Educación intercultural y diálogo de saberes para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 175-193. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132726007.pdf>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Latorre, A. (2003). *¿Qué es la Investigación Acción?* Graó.
- Morin E. (2011). *La Vie*. Paidós.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Otepa.

Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Magisterio.

Zabala, A. (2000). *Las práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

Anexo 1. Relación y clave de los participantes

Clave	Edad	Género	Escolaridad
Aa 1: Alumna	8 años	Mujer/niña	Tercer grado de primaria
Aa 2: Alumna	8 años	Mujer/niña	Tercer grado de primaria
Aa 3: Alumna	8 años	Mujer/niña	Tercer grado de primaria
Ao1: Alumno	8 años	Hombre/niño	Tercer grado de primaria
Ao2: Alumno	8 años	Hombre/niño	Tercer grado de primaria
Ao3: Alumno	8 años	Hombre/niño	Tercer grado de primaria
Do: Docente	35 años	Mujer	Maestra en educación.

Capítulo 7

Los proyectos formativos: un baluarte para el aprendizaje integral en la educación infantil

Diego Guzmán Moreno²⁰

Gilberto Moreno Moreno²¹

<https://doi.org/10.61728/AE24003353>



²⁰ Profesor de educación primaria, correo: diego1408guzman@gmail.com

²¹ Profesor de educación secundaria, correo: wilbertodgsus2@gmail.com

Introducción

La inquietud por emplear los proyectos formativos surgió a partir de las problemáticas que se focalizaron en el primer grado, grupo “B” de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo y Costilla”, a partir de la observación directa durante 10 jornadas escolares, en un horario de 8 a. m. a 2 p. m. Con base en ello se lograron identificar particularidades, gustos, intereses, debilidades y fortalezas de los escolares, las cuales se registraron en el diario de campo.

Derivado de la observación, se pudo concretar que las y los 30 niños que integraban el grupo se encontraban en un proceso de alfabetización, por ello, el docente titular de grupo priorizaba la enseñanza y aprendizaje de solo algunas asignaturas, como Español y Matemáticas, descuidando el resto, que se establecen puntualmente en el programa curricular de primaria del modelo educativo 2017.

Otro referente que se puntualizó fue que las y los niños, a partir de las primeras cinco jornadas de trabajo, lograron memorizar el orden del desarrollo de las asignaturas, es decir, conocían el orden del horario escolar, al mismo tiempo, se pudo clarificar que existía desinterés por el estudio porque entendían a este como algo lineal, fragmentado e irrelevante.

En estos proyectos formativos se focalizó que cinco niños no cursaron el nivel preescolar, lo que interfería en el desarrollo de las actividades, porque estos niños presentaban mayores dificultades académicas, lo que repercutía en su desenvolvimiento académico, ejemplo de esto era, el no poder tomar correctamente el lápiz, se aislaban del grupo, fragmentando la socialización.

Igualmente, se percibió que el material didáctico era escaso en las sesiones escolares, las y los niños trataban de entender lo que la maestra explicaba de manera oral, pero muchos de ellas y ellos se distraían fácilmente.

Por lo tanto, se pudo concluir que se requería de estrategias o metodologías que permitieran, por un lado, articular los aprendizajes sin que

se descuidara ninguna asignatura, al mismo tiempo que motivaran o incentivarán el interés por aprender, en la misma dirección que generaran ambientes de aprendizaje agradables, en donde prevalecieran materiales didácticos y juegos que propiciaran la movilización de conocimientos.

A partir de esta situación, se decidió trabajar un proyecto de intervención, encaminado a la implementación de 5 proyectos formativos centrados en el desarrollo de un aprendizaje integral, tomando en cuenta las dificultades, debilidades y fortalezas de las y los alumnos, pero al mismo tiempo, considerando sus gustos e intereses, como el juego, la manipulación y la exploración, afín de generar ambientes reales de aprendizaje, así como el trabajo colaborativo y articulado en la educación infantil.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es explicar la implementación y evaluación del impacto, los alcances y limitaciones de cinco proyectos formativos encaminados al desarrollo del aprendizaje integral, en un grupo de niñas y niños de primer grado de educación primaria. Para ello, fue necesario plantearse la siguiente pregunta general: ¿Cuál fue el impacto, los alcances y limitaciones de la implementación de cinco proyectos formativos en el desarrollo de un aprendizaje integral, en niñas y niños de primer grado de educación primaria?

Para concretar con mayor eficacia este estudio, se plantearon preguntas específicas: ¿qué estrategias permitieron adecuar y articular los aprendizajes esperados de las asignaturas correspondientes al primer grado? y ¿cómo valorar los avances de alumnas y alumnos en relación con el aprendizaje integral?

La hipótesis que se fijó en este estudio fue la siguiente: la implementación de cinco proyectos formativos en torno a la ambientación de aula, el desarrollo sensorial, el cuidado ambiental, la mejora de la caligrafía y la musicoterapia, permiten desarrollar un aprendizaje integral en niñas y niños de primer grado de educación primaria.

Aproximación teórica

Los proyectos en la educación parecieran ser una propuesta reciente, pero no es así, a más de un siglo de su primera aparición, hoy en día juegan un papel elemental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los

alumnos; de tan relevancia son, que han sido considerados en los programas curriculares de educación básica, afín de facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

La metodología por proyectos propuesta por Kilpatrick (1918) consiste en organizar actividades lúdicas, motivacionales e interesantes que ayudan a emanar el gusto por el estudio a partir de la solución de problemáticas o debilidades existentes, adquirir conocimientos mediante los sentidos, propiciando ambientes de aprendizaje, mejorando las prácticas de enseñanza y aprendizaje, forjando andamios efectivos en los alumnos con un carácter integrador.

Desde la visión de Tobón (2014), los proyectos formativos son:

Una estrategia general para formar y evaluar las competencias en los estudiantes mediante la resolución de problemas pertinentes del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, ambiental-ecológico, cultural, científico, artístico, recreativo, deportivo, etcétera). Se basan en el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento. (p. 14)

Dentro de las particularidades de un proyecto formativo se encuentra: su carácter transversal e integrador; la transversalidad es un aspecto esencial dentro de los proyectos formativos, que de acuerdo con Tobón (2013):

Consiste en abordar un problema con los saberes de varias disciplinas, áreas o campos con el fin de lograr una comprensión y resolución más integral y sistémica, así como tener mayor impacto y trascendencia en los productos que se buscan. En el campo formativo, la transversalidad permite que los estudiantes aprendan a articular los saberes de varias disciplinas en un problema del contexto y esto les ayuda a tener una mejor comprensión de los contenidos. (p. 20)

En la misma directriz, partir de una problemática o temáticas interesantes, erradicar problemas sociales, académicos e incluso económicos, la niña y el niño son el centro de atención; el trabajo autónomo y colaborativo, el trabajo inclusivo y el juego contribuyen a la innovación pedagógica, siendo este último, un pilar fundamental en el impacto de una educación integral. A continuación, se expone un breve recuento de los proyectos que se implementaron en el grupo de estudio.

Proyecto de ambientación áulica: “Decoradito y ordenadito: así te ves más bonito”

Este proyecto surgió para favorecer el proceso de aprendizaje a través de la esquematización visual para recordar lo aprendido, favoreciendo un aprendizaje perdurable y significativo, a través de la sistematización y ordenanza de los materiales didácticos, así como del decorado y rotulación de paredes para incentivar el afecto hacia el estudio y favorecer sus procesos reflexivos y esquemáticos, asimismo, para adaptar el aula creando ambientes reales de aprendizaje.

Por esto, “el maestro es el organizador de este ambiente rico, agradable y estimulante. Es la persona que prepara el ambiente y los materiales adecuados para que los niños puedan actuar por sí mismos” (Gassó, 2005, p. 43). Tomando en consideración esto, se tuvo presente que:

El maestro no debe conformarse con dotar el aula de un ambiente agradable, sino que debe pensar continuamente en mantener el orden del material. Debe asegurarse de que todos los objetos usados por los niños tengan asignado un sitio preciso y fácilmente accesible. (Gassó, 2005, p. 43)

Proyectos de educación sensorial: “Aprendamos con nuestros sentidos” y “Exploreemos con los sentidos”

A medida que los sentidos se van estimulando los niños van progresando y construyendo un mundo cada vez más complejo, por ello “la educación debe sustentarse en las sensaciones, las emociones y el movimiento, puesto que estos son la base del pensamiento” (Gassó, 2001, p. 32). La educación sensorial debe tener un papel esencial en la educación infantil particularmente para afianzar un desarrollo óptimo en los niños a través de la estimulación temprana.

Este proyecto se originó tomando en cuenta que “la manipulación y la experimentación deben considerarse actividades que permiten a los niños interiorizar los aprendizajes y adquirir nuevos conocimientos” (Gassó, 2005, p. 44). Por lo tanto, la educación sensorial estuvo orientada a incentivar los sentidos del niño a través de actividades sensitivas

como la manipulación, la visualización, la audición, la degustación y la olfacción.

La tarea del docente fue ampliar y posibilitar actividades que fomentaran un desarrollo multisensorial, teniendo en cuenta las necesidades de cada uno de las y los niños; con esto, se puede afirmar que el juego es muy importante en el desarrollo sensorial de la niña y el niño, porque mejora su salud general y su proceso cognitivo, añadiendo que es la acción natural del infante para transitar hacia el conocimiento. También se identificó que, a través del juego, la niña y el niño se sintieron valorados, reconocidos y aceptados, mientras que su inteligencia, imaginación, creatividad e inventiva florecían.

Martínez (2002), señala que “la creatividad en el niño se debe estimular y enriquecer a través de actividades que le ayuden a integrar, construir y reconstruir sus experiencias por medio del dibujo, de la manipulación de diferentes materiales y objetos, entre otros” (p. 48).

Proyecto educación ambiental: “una esperanza más de vida”

Este proyecto surgió para agrupar y desarrollar un aprendizaje integral en relación con las siete asignaturas que estipula el programa de primer grado de primaria, además de considerar una temática interesante, específica y real que viven las y los alumnos como lo es el ambiente.

En esta investigación se tuvo siempre presente que “entre los temas más valiosos para los niños pequeños, están aquellos que se relacionan con aspectos de su vida diaria. Estos pueden incluir aprender sobre mascotas o cualquier cosa que sea parte de su experiencia cotidiana” (Chard, Kogan y Castillo, 2018, p. 73), permitiendo aflorar la transversalidad curricular, así también explorar, aprender y cuidar el medioambiente afianzando una conciencia ecológica a edad temprana.

Creyendo que la conciencia ecológica es concebir que todas y todos dependemos de la Naturaleza, pero a la vez, se es responsable por mantenerla y preservarla, reiterando que las y los niños a temprana edad deben estar orientados a un aprendizaje formado en valores ambientales como el respeto, tolerancia y la responsabilidad.

La educación ambiental que se propuso retomó la teoría y la práctica, permitiendo al niño buscar, solucionar, proponer, conservar y preservar el medioambiente en un nivel micro, es decir, empezar por la escuela, alentando y trascendiendo a un nivel macro, como la localidad.

Por ello, gracias a este estudio se pudo entender que la educación ambiental es un proceso continuo que puede iniciar en la infancia y que perdura toda la vida, centrada particularmente en generar e impartir conciencia ecológica, asimismo, el desarrollar una serie de actitudes y valores en relación con el medioambiente, afín de tomar un compromiso de acciones y responsabilidades para la preservación y conservación del medio natural.

Proyecto de caligrafía: “trazos alegres”

Este proyecto surgió para responder a las necesidades educativas esencialmente de las y los niños que no cursaron el nivel preescolar y de manera general respecto: al trazo incorrecto de las grafías, el colorear de manera irregular, el uso incorrecto de tomar el lápiz y demás que refieren a la motricidad fina y gruesa.

Desde la idea de Comellas y Perpinyà (2010), la motricidad fina:

implica un nivel más elevado de maduración neuro motriz y según las actividades, requiere un aprendizaje largo para su adquisición y para poder realizar una serie de tareas con unos resultados adecuados. Por lo tanto, su aprendizaje desde las primeras edades, mediante unas actividades generales que conducirán a unas competencias básicas que deben favorecer tanto el desarrollo motor como la adquisición de unos hábitos de autonomía (aprendizajes escolares). (p. 56)

Proyecto de musicoterapia: “aprendamos con la música”

Las actividades que se desarrollan a cabo con el empleo de la música como eje facilitador de aprendizaje llevan por nombre musicoterapia. Entonces, la musicoterapia es el medio para facilitar el aprendizaje acompañado de sonidos, ritmo, letra y compás, promoviendo comunicación, aprendizaje, movilización, expresión y organización, respondiendo a las necesidades físicas, psíquicas, sociales y cognitivas de las y los niños.

El proyecto de musicoterapia nace con el propósito de mejorar los procesos y ampliar los canales de aprendizaje, así como atender a la falta de interés, concentración, esquematización cognitiva y de motivación auditiva. Es preciso mencionar que, en relación con las problemáticas, otro factor que dio hincapié a la realización de este proyecto fue la funcionalidad de la musicoterapia que ha sido comprobada al reconocer las habilidades neuro-nales y cognitivas en los niños aflorando a una rápida comprensión de los campos disciplinares; así también la versatilidad e importancia de trabajar con la música en un aula de clase.

La musicoterapia en el ámbito educativo juega un rol fundamental porque es un facilitador entre los esquemas cognitivos y el sentido auditivo, amalgamando ambos para recordar fácil lo aprendido mientras se relaciona con vivencias, temas, o anécdotas pasadas. La música produjo efectos benéficos en el sistema sensorial, cognitivo y motor de forma estimulante, porque promovió la creatividad, el pensamiento, lenguaje, aprendizaje y la memoria. Es por ello por lo que se retomó en un proyecto específico.

Metodología

Este estudio es de corte cualitativo con un diseño de investigación-acción, basado en el proceso cíclico de Elliott (1993), esencialmente en los ciclos de reflexión de la práctica y el replanteamiento de la intervención, con una secuencia metodológica de inmersión en el campo de estudio, esencialmente en el primer grado grupo “B” de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo y Costilla”.

El trabajo de investigación se diseñó en cuatro fases. La primera fase consistió en la concreción de un diagnóstico grupal, con el fin de conocer las particularidades, las debilidades y al mismo tiempo las fortalezas de las y los alumnos, para en lo posterior, intervenir en el grupo de estudio; la segunda fase consistió en la estructuración y planificación de un plan de intervención, enfocado en cinco proyectos formativos, los cuales se diseñaron tomando en cuenta las problemáticas, gustos e intereses detectados en la fase inicial, se consideró al aprendizaje integral como bastión medular, tomando en cuenta el marco curricular de este grado educativo.

La tercera fase consistió en la implementación y seguimiento de los cinco proyectos formativos; y la cuarta fase fue la evaluación y el replan-

teamiento de la intervención de los proyectos en relación con el impacto, sus alcances y limitaciones.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista, la observación participante, análisis de documentos curriculares y análisis del desempeño. Para la recolección de datos se emplearon instrumentos como: el diario de campo, rúbricas y listas de cotejo.

Desarrollo

Derivado de la observación del grupo estudiado y partir de la focalización de las problemáticas y a la vez considerando los gustos e intereses de las y los alumnos, expuestos en un diagnóstico inicial, surgió el interés por diseñar un plan de intervención estructurado principalmente en cinco proyectos formativos (Ambientación áulica, Educación sensorial, Educación ambiental, Caligrafía y Musicoterapia). En función de atender y responder a las necesidades del grupo de estudio, particularmente en el desarrollo de un aprendizaje integral en la educación infantil.

Los proyectos fueron distribuidos en dos vertientes: de enseñanza, que aglomeró el proyecto de Ambientación áulica “Decoradito y ordenadito así te vez más bonito”; mientras que de enseñanza y aprendizaje se consideraron: los proyectos de Educación sensorial “Aprendamos con los sentidos” y “Exploremos con los sentidos”, proyecto de Educación ambiental “Una esperanza más de vida”, proyecto de Caligrafía “Trazos alegres” y finalmente el proyecto de Musicoterapia “Juguemos y aprendamos con la música”.

Con estos proyectos se fijó que:

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida”. (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011, p. 26)

Los proyectos fueron inscritos en los de tipo transdisciplinario, este tipo de proyectos “abordan saberes integrados de varias asignaturas y discipli-

nas en un único modelo teórico-metodológico (se pierden los límites entre las asignaturas)” (Tobón, 2014, p. 126).

Asimismo, se clasificaron de acuerdo con los siguientes tiempos: corto plazo: Ambientación áulica porque, en referente a la ambientación del aula, los materiales didácticos se removían de manera periódica, recalcando que fue un trabajo continuo y a la vez permanente. Mediano plazo: Educación sensorial y Educación ambiental, porque abarcó entre 8 a 16 semanas, agregando que fue un aprendizaje constante y con fines específicos de acuerdo con los aprendizajes esperados del programa curricular establecido. Largo plazo: Caligrafía y Musicoterapia porque comprendieron de 20 a 24 semanas, añadiendo que fue un aprendizaje continuo y de práctica constante, promoviendo el hábito auditivo, manual y gestual.

Todos los proyectos se realizaron de manera alterna, claramente sin descuidar los aprendizajes y propósitos propios de cada proyecto, lo interesante de estos proyectos es que en todos se reflejaban productos finales, lo que permitió realizar la valoración de la intervención y hasta en cierto punto fueron el soporte para replantear la intervención y reflexionar en dirección del impacto, los alcances y limitantes de los proyectos formativos, sin perder de vista los aprendizajes esperados y la práctica docente.

Resultados

De manera general, se logró desarrollar un aprendizaje integral en los párvulos, esto se reflejó en las acciones y productos de cada una de las sesiones escolares y por su puesto en la metodología de los proyectos, asimismo, al articular los aprendizajes de todos los proyectos, los cuales estaban vinculados entre sí, con el fin de no fragmentar los aprendizajes y desde luego sin que reflejara una enseñanza lineal.

En cuanto a los logros se obtuvieron avances significativos mayormente en el proyecto de Educación sensorial y Educación ambiental, especialmente porque las y los infantes lograron en un 90 % los aprendizajes que se plantearon en estos proyectos, contrastando los resultados con los instrumentos de evaluación.

Seguido de ello, se encontró el proyecto de musicoterapia y ambientación áulica, en el que se logró un 85 % de aprovechamiento respecto

a lo que se planteó de los aprendizajes esperados y las particularidades del grupo, referente al juego y el material didáctico. Mientras que en el proyecto de Caligrafía se logró un 70 % de lo que se fijó en relación con los aprendizajes esperados y el desarrollo motriz, particularmente de la motricidad fina y gruesa.

Conclusiones

Con base en la implementación de los cinco proyectos formativos, se logró un impacto positivo en el nivel académico de las y los alumnos y sobre todo palpable en el aula escolar, se reflejó mayor interés en las sesiones escolares, las y los educandos se mantenían activos y atentos en el desarrollo de las actividades, mostraban mayor disposición al trabajo, interactuaban, compartían y proponían algunas ideas con sus compañeros, permitiendo desarrollar un aprendizaje integral: en el sentido que se consideraron sus debilidades, pero también sus fortalezas, sus gustos e intereses, generando ambientes reales de aprendizaje, se forjó la socialización, se consideraron elementos propios de la educación infantil como el juego, la manipulación y los materiales didácticos.

Un hallazgo relevante dentro de esta investigación es que la adecuación y la transversalidad curricular fueron una pieza crucial, pues a partir de ellas se pudieron articular los aprendizajes esperados de todas las asignaturas correspondientes al grado de estudio, lo que permitió generar avances significativos, en el aprendizaje integral.

Con este estudio se pudo reafirmar que retomar temáticas interesantes y a la vez conocidas por los alumnos genera motivación y avances significativos, porque relacionan sus conocimientos previos con la nueva información permitiendo ampliar sus saberes, en la misma dirección se expone la relevancia que tuvo la música, juegos y materiales didácticos en función de la movilización y apropiación de los aprendizajes.

La incorporación de estrategias viables al nivel cognitivo de los párvulos, a la vez factibles en el contexto y la edad biológica como: la música, canto, baile, modelado y el dibujo, permitió generar ambientes reales y agradables, forjando nuevos conocimientos, con este hallazgo se recalca que atender el primer grado de educación primaria implica estudiar el arse-

nal de particularidades, gustos e intereses, que convergen en el entorno del niño, con el fin de atender sus necesidades particulares y transformarlas en un aprendizaje.

Por ello, en la educación infantil se deben brindar las herramientas necesarias para afianzar un aprendizaje integral que considere las dimensiones afectiva, social, cognitiva, física y cultural como un proceso integrador, en el cual los elementos que lo conforman se interrelacionen entre sí y sobre todo tengan impacto propositivo en la vida de los escolares.

Referencias

- Comellas, J. & Perpinyà, A. (2010). *Psicomotricidad en la Educación Infantil*. CEAC.
- Chard, S., Kogan, Y. & Castillo, C. (2018). *El Aprendizaje por Proyectos en Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Gassó, A. (2005). *La educación infantil métodos, técnicas y organización*. CEAC.
- Kilpatrick, W. (1918). *The Project method*. Universidad Columbia.
- Martínez, J. (2002). *Plan de Estudios de Montessori*. Santiago: Educative.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de Estudios 2011 Educación Básica. CONALITEG.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos Formativos teoría y metodología*. Pearson.

Capítulo 8

Toma de decisiones autónomas de adolescentes al concluir la secundaria

Maria Magdalena García Espinoza²²

<https://doi.org/10.61728/AE24003360>



²² Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México; correo: magdalena.garcia@isceem.edu.mx

Introducción

Sin lugar a duda, las y los adolescentes vivieron diferentes situaciones en el marco de la pandemia, y aún hoy siguen experimentando muchos cambios en su vida. Al regresar el alumnado a las clases presenciales a la secundaria, durante la práctica docente, el profesorado observó que varios estudiantes presentan dificultades a la hora de tomar decisiones autónomas. Las y los adolescentes que esperan las indicaciones de las y los maestros y padres de familia, tienen escasas posibilidades de elegir por ellas y ellos mismos.

Los hallazgos de este trabajo ayudarán a propiciar que los adultos valoren las capacidades, cualidades y habilidades de las y los adolescentes entre los 14 y 15 años que les posibilite adquirir seguridad para seleccionar una opción entre varias alternativas frente a situaciones cotidianas o extraordinarias.

El espacio de investigación es una secundaria pública en una comunidad rural ubicada en la región norte del Estado de México. Se problematiza en torno a cómo se expresa la subjetividad de las adolescentes al tomar decisiones autónomas, se trata de dar respuesta a las siguientes preguntas ¿cómo se expresa la subjetividad entre quienes toman una decisión completamente autónoma y quiénes atienden las disposiciones de su madre y su padre?, ¿por qué algunos estudiantes toman una decisión de manera autónoma?, ¿por qué otros hacen lo que su madre y padre le dicen?, ¿qué relación existe entre el autorreconocimiento, el reconocimiento y la toma de decisiones autónomas?

Aproximación teórica

Este apartado tiene como finalidad enunciar los elementos teóricos en los que se basa la investigación; se consideran las aportaciones de Freire (1997) sobre el concepto de autonomía, de Honneth, Gamper, Romeu y Honneth (2010) la categoría de reconocimiento mutuo y de Rodríguez (1994) la toma de decisiones.

En el concepto autonomía, a partir de los planteamientos de Freire (1997) se incluyen tres puntos de análisis: postura vigilante, pensar acertadamente y responsabilidad ética; en la de reconocimiento mutuo se consideran dos categorías: relación del individuo consigo mismo y recono-

cimiento social; en el concepto de toma de decisiones se focalizan los procesos de: clarificación del problema y generación de búsqueda de información.

La autonomía desde la perspectiva pedagógica se considera como una de las ideas fuerza centrales en la obra de *Pedagogía de autonomía* de Paulo Freire (1997), en la cual se define como “asumir una postura vigilante contra las prácticas de deshumanización” (p. 13); es decir, el estar atento y consciente de esas prácticas que se llevan a cabo en el mundo, como es el caso de la discriminación, explotación, el negar a otros, ignorar, excluir, entre otras.

De este modo, señala Freire (1997) el ser “capaces de pensar acertadamente” (p. 38) lo que implica la vigilancia constante que tenemos que ejercer sobre nosotros mismos para evitar los simplismos, las facilidades, las incoherencias burdas. Lo que posibilita “moverse en el mundo con responsabilidad ética” (Freire, 1997, p. 29); es decir, la ética que condena el cinismo, la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena, que acusa por oír decir, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal.

El reconocimiento mutuo desde la perspectiva de la ética de Honneth et al. (2010), en su teoría del reconocimiento, se enfoca en la lucha por el reconocimiento social. Es una forma de valorar principalmente las cualidades deseables o requeridas de las relaciones que los sujetos establecen entre sí, esto es, solamente se puede ser reconocido y valorado en la medida en que es reconocido por los otros. Por ello, cabe señalar que en la familia se establecen fuertes lazos afectivos entre madre, padre, hijas e hijos que favorecen “la relación del individuo consigo mismo” (Honneht et al., 2010, p. 21).

Este reconocimiento intrapersonal hace que los sujetos se reconozcan mutuamente en sus necesidades específicas, cosa que permite adquirir una seguridad afectiva en la articulación de sus deseos; todo ello se relaciona con “el reconocimiento de la solidaridad” (Honneth et al., 2010, p. 30), donde se refiere a la oportunidad que tienen los individuos de contribuir, compartir y valorar con los demás miembros de la sociedad su particularidad individual; además de tener la posibilidad de alcanzar mayor autonomía individual para un desenvolvimiento dentro de la sociedad.

La toma de decisiones se retoma desde la perspectiva psicopedagógica que presenta Rodríguez (1994) quien señala que es una persona que tiene a su alcance dos o más alternativas o caminos de actuación, para poder ser capaz de optar por una opción tiene que “clarificar el problema”, en el que pueda percatarse cuál es la principal dificultad o problemas a los que se enfrenta y esto facilita “generar alternativas” es decir, descubrir diferentes caminos de resolución del problema conlleva el planteamiento de toda una serie de cuestionamientos, orientados todos ellos a profundizar en aquellos aspectos relacionados en la resolución del problema, inclusive que esas alternativas se vean apoyadas por la certeza y sabía “búsqueda de información” que permita que se percaten de cosas que desconocen.

Metodología

De manera general, el camino metodológico que se asumió en la investigación fue a partir de una perspectiva comprensiva, interpretativa, de corte cualitativo, con la finalidad de obtener conocimiento válido y confiable respecto a la toma de decisiones de las y los alumnos. Esta selección implicó aproximarse a lo que significa para las y los jóvenes tomar decisiones, a partir de un procedimiento que consistió inicialmente en la realización del trabajo de campo a través de grupos de discusión que tuvieron la finalidad de comprender la implicación de las y los jóvenes desde sus subjetividades y experiencias al aportar elementos para la toma de decisiones autónomas de las y los adolescentes al finalizar la secundaria.

Durante el proceso de investigación se organizaron dos grupos de discusión, en uno participaron cuatro jóvenes, en otro, estuvieron cuatro mamás y un papá; está pendiente la realización del otro encuentro con profesores. Se realizó el registro en audio de cada uno de los encuentros, posteriormente se llevó a cabo la transcripción. A partir de los registros escritos, se inició el procedimiento analítico para identificar categorías empíricas y estar en posibilidades de establecer una triangulación permanente entre las perspectivas de los distintos participantes, las del investigador y la teoría (Bertely, 2002).

En el grupo de discusión con los jóvenes se tomaron cuatro ejes guía:

- Oportunidades de tomar decisiones: qué decisiones han tomado a lo largo de su vida.

- Factores que regularmente consideran al tomar decisiones.
- Valoraciones que realiza al tomar decisiones.
- Las interacciones con su familia o con otras para decidir qué hacer al concluir la secundaria.

En el grupo de discusión de madres y padres se consideraron los siguientes ejes:

- Formas de interacción con sus hijas e hijos para apoyarlos a tomar decisiones.
- Expresiones de rechazo o de apoyo a las decisiones de sus hijas e hijos.
- Oportunidades que les dan a sus hijas e hijos para que tomen decisiones.

Para el grupo de discusión con los profesores, se tomarán en cuenta los siguientes ejes:

- Formas de interacción con las y los adolescentes para decidir qué hacer al concluir la secundaria.
- Conocimiento de los gustos, preferencias y condiciones socioeconómicas de las y los adolescentes para orientarlos en la toma de decisiones.
- Información sobre oportunidades de estudio y de trabajo disponibles para las y los jóvenes.

Desarrollo

En este apartado se describen algunas investigaciones que se retomaron para el estado de arte como punto de partida al ir reconociendo ¿qué se ha realizado?, ¿cuál es la metodología que usaron las investigaciones?, ¿cuáles son los principales hallazgos?, que tienen que ver con la toma de decisiones. Por tanto, se centra en develar las dificultades que presentan las y los adolescentes al tomar decisiones autónomas al concluir la secundaria y se describen algunos términos para aclarar el contenido central del trabajo de investigación.

Existen pocas investigaciones referidas a la toma de decisiones autónomas de las y los adolescentes en la secundaria; sin embargo, esta preocupación ha sido señalada por Fernández (2016) en su investigación que lleva

por título: “Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria”; se realizó un estudio cualitativo, su objetivo principal fue analizar las verbalizaciones expresadas por padres y madres de estudiantes de educación secundaria acerca de sus elecciones académicas de sus hijos e hijas; y como objetivo secundario examinar qué factores influyen en un proceso de decisión vocacional.

En sus hallazgos, señala que, en general, las madres y los padres mantienen que la elección académica realizada es una responsabilidad de las y los hijos, es una decisión eminentemente individual en donde las madres y los padres no imponen nada como obligatorio ni les presionan en ningún sentido; pero también muestran una preocupación por los numerosos casos, en los que aún observan cierta indecisión que suelen vincular con la inmadurez.

La investigación de Santana y Feliciano (2006), que lleva por título: “La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa” fue realizada en un Centro de Educación Secundaria Obligatoria con la metodología de investigación-acción colaborativa. Su objetivo principal no solo se trataba de analizar y comprender el contexto donde se genera la situación-problema, sino que además se pretendía modificarlo de manera colectiva, contando con la participación de quienes estaban implicados. La investigación señala que es muy complejo para las y los jóvenes tomar decisiones que comprometen su futuro, ya que por lo general lo que deciden a veces es muy aleatorio.

Las decisiones de las y los jóvenes “son susceptibles de ser planificadas y orientadas, pero, por lo general, se suelen dejar a la improvisación” (Santana y Feliciano, 2006, p. 94); muchos de las y los jóvenes desconocen qué rumbo tomar porque en gran medida no tienen información. Para ello, se usó una variedad de estrategias en la investigación que contribuyó a orientar a las y los alumnos para que sean capaces de buscar información, así como también el módulo de tutoría les ayudó a reflexionar y clarificar posibles caminos que podían tomar.

Para algunos adolescentes, la toma de decisiones se vuelve importante y, más aún, al finalizar la secundaria. Rodríguez (1994) argumenta que “la toma de decisiones es una tarea diaria e inexcusable a lo largo de toda la vida” (p. 11); es un proceso que implica atención, planificación y seguridad sobre el propio actuar de las y los adolescentes en el mundo.

En mi experiencia como docente, me he percatado de que las y los alumnos, al egresar de la secundaria, presentan dificultades a la hora de decidir qué hacer; no están seguros de qué elegir, les cuesta tener claro qué decidir y se quedan calladas y callados por temor a equivocarse. En el interior de las familias, las relaciones son difíciles; existen alumnas y alumnos en donde la madre y el padre de familia están ausentes casi todo el día, y son las y los hermanos mayores quienes se encargan de cuidar y atender a sus hermanas y hermanos menores. Esta sustitución de roles dificulta la toma de decisiones autónomas de las y los adolescentes porque siempre les están diciendo qué hacer y qué no hacer.

Otro ejemplo es cuando se presentan situaciones en donde su familia está constituida por la convivencia de tres generaciones en sentido vertical, es decir, abuelos maternos o paternos que conviven con sus hijas, hijos, nietas y nietos en el mismo hogar y la hija e hijo están esperando que les digan qué tienen que hacer. Otro aspecto de relevancia son algunas de las condiciones de vida y de trabajo escolar durante la pandemia, como fue el caso de las familias que al principio solo el 53.3 % contaban con un celular con WhatsApp para mantener la comunicación con su tutor y docentes de cada una de las asignaturas.

Con el paso del tiempo se fue incrementando el número de alumnas y alumnos que contaba con un dispositivo que tuviera la aplicación de WhatsApp de un 53.3 % aún 89.3 % lo que facilitaba, pero también se complicaba la situación para quienes no contaban con un medio de comunicación para estar informados.

Luego se realizó la estrategia de modalidad híbrida, donde se dividió el grupo en dos módulos: A y B, para alternar la asistencia de cada uno de los módulos por semana. Hasta recientemente, en el mes mayo del año en curso, se les solicitó a los alumnos asistir de manera presencial. Son algunas de las dificultades que enfrentaron ciertos adolescentes para estar informados y tener espacios adecuados en donde madres, padres, maestras y maestros facilitaran una formación para tener la capacidad de poder elegir y actuar de forma responsable.

Al igual que lo anterior, es importante hacer mención que “los padres participen en discusiones con los hijos en torno a ese porvenir” (Freire, 1997, p.102), esto significa que son clave indispensable al establecer rela-

ciones padres-hijos en donde fortalecen una actitud positiva en las y los adolescentes en el momento de llevar un acompañamiento para ayudarles a distinguir ¿qué es lo que está intentando elegir?, ¿qué es lo que está decidiendo?, ¿qué opciones tiene?, ¿cuáles son todas las opciones posibles?, ¿qué podría ocurrir si tomara tal opción?, ¿quién tiene la responsabilidad de sus decisiones?

En la idea de Honneth et al. (2010), es relevante que haya una apreciación de las cualidades que le permite desplegar una “actitud positiva que el individuo puede adoptar hacia su propia persona” (p. 25). Es principalmente en la familia en donde se recibe amor a través de lazos afectivos entre la madre, el padre y el hijo, en donde existe un sentido de cuidado y atención. Posibilitar un equilibrio entre la orientación y la imposición se trata de caminar de la mano de adolescentes y adultos para que ataviéndose de la heteronomía a la autonomía, de tal forma que permita al adolescente adquirir mayor seguridad al recibir muestras de amor.

Las y los adolescentes ganan confianza en sí mismos porque el reconocimiento social ayuda a que se sientan valorados tanto individualmente como socialmente. Cuando el adolescente interactúa con otras personas se va percatando él mismo de cómo otros lo valoran y justo eso le da oportunidad de ir desplegando su autonomía, por ejemplo, en la familia, las y los integrantes de ella los orientan, animan a que sigan esforzándose, les dan la oportunidad de tomar sus propias decisiones, tratan de involucrarlos en actividades familiares para que aprendan algunas habilidades y capacidades (Honneth et al., 2010).

Algunos adolescentes se han percatado que ayuda mucho el conversar con alguna otra persona sobre la toma de decisiones; al escuchar a la otra persona puede posibilitar hacerse consciente de sus puntos fuertes, débiles y estar abierto a nuevos puntos de vista que le permita identificar lo que le interesa realmente y de esta manera identificar información útil para definir qué hacer en su futuro (Rodríguez, 1994).

Son importantes los espacios que se dan entre adolescentes, en la escuela y en la comunidad porque es donde se van construyendo al convivir con diferentes clases sociales, comunidades, costumbres, hábitos y valores que en esos espacios existen; los grupos pequeños que se van integrando en cada uno de esos espacios comparten sus gustos, intereses, expectativas

y es justo ahí donde crean relaciones afectivas que consideran importantes para sentirse seguros de sí mismos, como dice Weiss (2014) “se subjetivan al convivir y conversar con sus pares” (p. 2).

Resultados

En este apartado se presenta la interpretación de las categorías de algunos hallazgos analizados en los grupos de discusión que las y los adolescentes, madres y padres de familia participantes.

Clarificación del problema:

Distingue cuál es la mejor opción por optar al tener claro su interés y sus gustos, como lo hace notar Luis²³ al mencionar: “si voy a elegir qué carrera estudiar, no sé, voy a optar por la que me guste, por la que me convenga” (ENTA1191121)²⁴. Esto hace notar la evaluación de todas las variables que rodean la decisión, al percatarse de lo que él quiere (Rodríguez, 1994).

Valoraciones íntimo-afectivas:

Las y los adolescentes son capaces de desarrollar sus propios gustos a través de la observación y el análisis de sus propias experiencias para seleccionar qué camino seguir, como es el caso de Iñigo al mencionar: “desde pequeño me gusta jugar con los animales, cuidarlos, mi abuelito me ha enseñado muchísimas cosas sobre los animales, quiero seguir estudiando para llegar a ser veterinario, en charlas con mis primos y tíos sale el tema de que tengo que seguir estudiando para lograr ser veterinario” (ENTA3230921). Como lo hace notar Weiss (2014) implica una apropiación de conocimientos, capacidades y aptitudes que serán necesarios para que se puedan ir desenvolviendo con las personas que conviven en su entorno más cercano.

²³ El nombre del infórmate fue cambiado para mantener su privacidad y confidencialidad.

²⁴ La codificación para citar textualmente la voz de cada infórmate es la siguiente (instrumento utilizado/ indica el número de infórmate al que pertenece / fecha de la conversación).

Reconocimiento social:

En la mayoría de las familias, las formas de interacción con sus hijas e hijos son motivadoras para que sigan estudiando e incluso los incentivan a tener experiencias que les ayuden a decidir qué hacer al finalizar la secundaria. Al respecto, la señora María del Carmen comenta: “Su papá le decía: ‘¡pues tú, como veas!, yo no más te digo que mi trabajo no es...’ no es, o sea, como digamos feo, o que yo diga me aborrezco de mí trabajó ¡no! Al contrario, mi trabajo es digno. Pero dice su papá: ‘¡a mí me gustaría que estudiaras algo más que eso!’” (ENTA081221). En el comentario de la señora María del Carmen se muestra el reconocimiento, solidaridad al apreciar sus cualidades y animarlo a que siga adelante.

Expresiones de rechazo o de apoyo a las decisiones de sus hijas e hijos:

Algunas de las madres se describen como madres exigentes y mencionan que conversan con sus hijas e hijos para motivarlos, además de que les comentan en qué preparatoria tienen que ingresar. El objetivo de las madres es ayudarlos a que no dejen de estudiar y que reflexionen hasta donde las y los adolescentes quieren estudiar.

Como le menciona la señora Francisca: “soy una mamá muy exigente y yo desde que entró a primero le dije qué la decisión de estudiar era de ella... ¡pero a dónde yo la quiera! Era mía... le dije yo te quiero en la prepa de la normal. Mamá es una prepa que tal cual donde van muchos niños que tienen buen promedio... Tienes tres años para aprender y tienes que estar allá... ella me decía... y si no llego a quedar... le digo... lo siento hija yo te quiero, es una prepa que tal cual yo si te he dicho entran muy pocos pero yo ahí te quiero, es una escuela muy buena hasta donde yo sé y necesito que le heches ganas para lo que tú quieras así se quedó hasta ahorita con mi hija, porque entre mí misma... porque le he exigido mucho que se quede ahí, pero yo sé que si no queda ahí puede que se vaya al Bachillerato o a Zapata para después cambiarla a la Normal”.

En el comentario de la señora Francisca se identifica la falta del reconocimiento de las habilidades, gustos e interés de su hija, que no consideran

los padres al imponer sus ideas, su forma de percepción de la realidad, influenciadas por una forma de ver y pensar de acuerdo con su contexto.

Conclusiones

Es evidente que la subjetividad tiene que ver con lo que hace o no hace. En las y los adolescentes al tomar decisiones completamente autónomas hay una relación importante entre sus gustos, intereses, motivaciones que comparten con otros y que esto favorece al reflexionar sobre qué hacer al estar pensando sus vivencias o la de otros que tiene presente; posibilita el estar atento a indagar más para encontrar las formas de lograr lo que pretende.

Sin embargo, quienes atienden las disposiciones de los adultos suelen actuar por obligación, por temor que les infunden, es decir, en la mayoría de las familias en donde vive el adolescente, se visualiza que es la madre quien hace presente el rol de liderazgo y control en la familia, en donde es quien le dice ¿qué hacer?, y ¿cómo le va a hacer?

En los hallazgos se encontraron relaciones primarias en donde un diálogo abierto es complicado para las y los adolescentes e imposibilita que los adolescentes ganen seguridad en sí mismos, porque no han desarrollado sus habilidades en la toma de decisiones. Por ejemplo, el tener la claridad sobre qué hacer al finalizar la secundaria, cuestionarse para profundizar en opciones que le ayuden a pensar: ¿qué es lo que realmente quiere hacer?

No hay un reconocimiento por parte de los padres hacia sus hijas e hijos; por ello, algunos adolescentes consideran que está bien lo que sus papás consideran, porque está presente este principio de autoridad en donde, por ejemplo, se tiene que respetar a toda la gente mayor.

El autorreconocimiento permite que las y los adolescentes, en un primer momento, se conozcan, ya que es difícil tomar una decisión si no conocen cuáles son sus fortalezas y debilidades. En un segundo momento, posibilita que el adolescente experimente el ejercicio de decidir; de hecho, el tener experiencias le permite reconocer sus cualidades, capacidades, anhelos, expectativas, así mismo, de que sea capaz de hacerse responsable de sus decisiones.

De tal forma, que el reconocimiento le permite concebirse como un sujeto autónomo a través de la valoración de sus cualidades, habilidades,

actitudes que a las que los adultos hacen referencia de forma positiva que contribuye en la toma de decisiones.

Referencias

- Bertely, B. M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Honneth, A., Gamper, D., Romeu Labayen, J., & Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Ed. Katz.
- Weiss, E. (2014). Subjetivación y Formación de la persona. En el *Congreso Internacional de la AFIRSE «Epistemologías y metodologías de la investigación en la educación»*. UNAM, Ciudad de México. <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2014-SubjetivacionYformacionDeLaPersona.pdf?ver=2014-05-26-151953-540>
- Rodríguez, M. L. (1994). *Programa para enseñar a tomar decisiones. Guía didáctica para el tutor*. Laertes. Pedagogía.

Capítulo 9

Secuencia didáctica para la función lineal y sus diferentes registros de representación semiótica en secundaria

María del Refugio Hernández Fernández²⁵

Nancy Janeth Calvillo Guevara²⁶

Mónica del Rocío Torres Ibarra²⁷

<https://doi.org/10.61728/AE24003377>



²⁵ Universidad Autónoma de Zacatecas, correo: madelhdz44@gmail.com

²⁶ Universidad Autónoma de Zacatecas, correo: ncalvillo@uaz.edu.mx

²⁷ Universidad Autónoma de Zacatecas, correo: mtorres@uaz.edu.mx

Introducción

La función lineal es un contenido para el primer grado de secundaria, incluido en el eje temático: Número, álgebra y variación, específicamente en el tema: Funciones. Se decide trabajar con este objeto matemático porque se considera que es uno de los temas en donde los estudiantes presentan menor comprensión. Además, es la base para el estudio del cálculo.

De acuerdo con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2017 para estudiantes de tercer grado de secundaria, se obtiene que “a escala nacional, en Matemáticas la puntuación promedio de los alumnos de secundaria fue de 497 puntos en 2017” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2019, p. 103). Este puntaje se ubica en el nivel de logro I (el más bajo), de cinco posibles. Según este estudio, en Matemáticas, aproximadamente 6 de cada 10 estudiantes se ubicaron en el nivel I (65 %), 2 de cada 10 estudiantes se ubicaron en el nivel II (22 %), 9 de cada 100 en el nivel III (9 %); y solo 5 de cada 100 en el nivel IV (5 %).

En particular, el aprendizaje de la función lineal se ubica en el nivel III de logro, con un 9 % de alcance en los estudiantes, de ahí que consideró importante mejorar la calidad de su enseñanza, mediante el diseño de situaciones que coadyuven a la comprensión, para subir en los estándares de evaluaciones nacionales que reflejan el aprendizaje básico que se necesita.

En este mismo sentido, el estudio de las matemáticas ha resultado ser un proceso complicado para gran cantidad de estudiantes, principalmente por abordar contenidos abstractos. Este hecho se incrementa cuando hay de por medio una enseñanza tradicional, que según Moreano et al. (2008) se caracteriza por estar centrada en hechos, contenidos y conocimientos, los cuales el profesorado transmite a sus estudiantes esperando que estos adopten su forma de pensar al modelo que les es enseñado sin discusión ni crítica.

Se sabe que algunas y algunos estudiantes de diferentes niveles educativos tienen dificultades con el manejo del concepto de función lineal,

ya que la manera tradicional de abordar este concepto en las clases es mediante la exposición del docente, quien con base en la manipulación de la expresión $y = mx + b$, que representa a una determinada línea recta, elabora una tabla de valores para luego trazar la gráfica. Actualmente, estas estrategias de enseñanza utilizadas, especialmente en el contenido de función lineal, son insuficientes para lograr una comprensión adecuada. Con relación a esto, López y Sosa (2008) mencionan lo siguiente:

La forma en que usualmente se suele transmitir el concepto en la escuela deja de lado el proceso de constitución del concepto función; las experiencias de aprendizaje en las aulas no favorecen apreciar la naturaleza y funcionalidad del concepto para entender, modelar y explicar fenómenos de carácter variacional, provocando dificultades de aprendizaje y concepciones erróneas en los estudiantes. (p. 309)

En este sentido, Ruiz Higuera (1993, como se citó en Rey et al., 2009) expresa:

Nuestros alumnos de secundaria manifiestan en general una concepción de la noción de función como un procedimiento algorítmico de cálculo. Podemos decir que sus definiciones no determinan el objeto función, sino las relaciones que han mantenido con él. Tanto se ha descompuesto el objeto función en segmentos para su enseñanza que el alumno no logra unificarlos dándoles una significación global. El alumno ha visto muchos objetos allí donde solo debía existir uno. (p. 154)

Así, se requiere que las y los estudiantes comprendan el tema función lineal utilizando diferentes registros de representación, ya que en varios trabajos e investigaciones en didáctica se ha evidenciado la importancia que tienen las representaciones y los cambios de un registro de representación semiótico a otro, en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas (Ospina, 2012; Castro, Díaz y Céspedes, 2011; Gora y Francy, 2017; Cabral, 2016; de Ávila, 2013; Cano, 2012; D'Amore, 2011).

Generalmente en el entorno escolar el concepto de función, de acuerdo con Vasco (1999, como se citó en Ospina, 2012) se concibe a la función lineal como un producto acabado que requiere ser memorizado, por tanto, el problema de esta investigación gira en torno a la comprensión del

concepto función lineal a través de diseño de una secuencia didáctica que promueva conversiones y tratamiento de diferentes registros de representación.

Por lo que el objetivo de este proyecto es diseñar una secuencia didáctica que promueva la conversión y tratamiento de registros de representaciones semióticos para favorecer la comprensión del concepto de función lineal en el nivel secundaria.

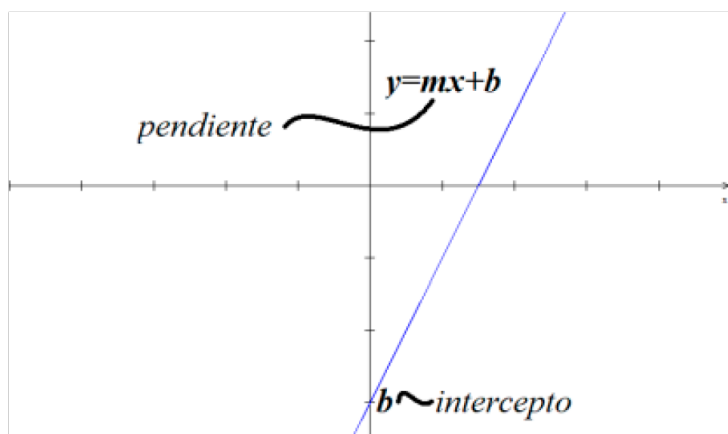
Aproximación teórica

En este apartado se abordan conceptos relacionados con la función lineal, la teoría de registros de representación semiótica y lo que se entiende por comprensión. A continuación se presenta lo que se entiende por función lineal (Figura 1).

Una función lineal tiene la expresión analítica $y = f(x) = mx + b$, donde m y b son números reales y $m \neq 0$, m es la pendiente o razón de cambio de y con respecto a x , b es la intersección de la gráfica con el eje vertical. (Roldán, 2013, p. 38)

Figura 1

Función lineal. Pendiente e intersección en el eje de las ordenadas



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, las representaciones semióticas para el aprendizaje de las Matemáticas son importantes, principalmente por dos razones: “la primera tiene que ver con las propias Matemáticas, en las que las representaciones son algo inherente a ellas, y la otra es de tipo psicológico, ya que las representaciones mejoran notablemente la comprensión en los alumnos” (Vega, 1985 citado en Socas, 2011, p. 17).

En este sentido, el espacio adecuado para trabajar las representaciones es en el aprendizaje de las Matemáticas, pues según Duval (2004) es un campo de estudio propicio para el análisis de actividades cognitivas importantes como la conceptualización, el razonamiento, la resolución de problemas y la comprensión de textos. Enseñar y aprender matemática conlleva que estas actividades cognitivas requieran además del lenguaje natural o el de las imágenes, la utilización de distintos registros de representación y de expresión.

Para Font (2001), el objeto matemático función posee cuatro registros de representación semiótica: expresión verbal, tabla, gráfica y expresión analítica. Al respecto, señala lo siguiente:

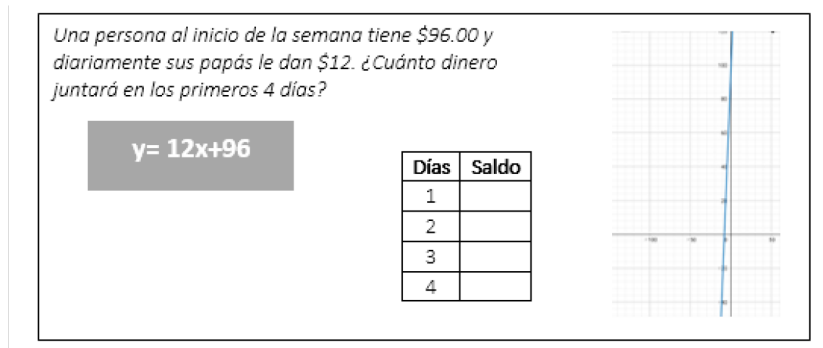
La representación verbal se relaciona con la capacidad lingüística de las personas, y es básica para interpretar y relacionar las otras tres; la representación en forma de tabla se relaciona con el pensamiento numérico; la representación gráfica se conecta con las potencialidades conceptualizadoras de la visualización y se relaciona con la Geometría y la Topología; mientras que la expresión analítica se conecta con la capacidad simbólica y se relaciona principalmente con el Álgebra. (p. 182)

Duval (1998) postula que para que un sistema semiótico pueda ser un registro de representación debe permitir las tres actividades cognitivas fundamentales ligadas a la semiosis, entendida esta como la construcción de una representación: formación de una representación, tratamiento de la representación y conversión de la representación.

Un ejemplo de la formación de una representación en la función lineal es su representación algebraica $y = mx + b$. El tratamiento al interior del registro algebraico en la función lineal, es reconocer que la expresión algebraica $y = mx + b$ también puede verse como $y = mx$, en los casos que b sea igual a 0. Y una conversión sería proponer diversos valores para la variable x , con los que consecuentemente se obtendrá su tabla y su gráfica (Ver Figura 2).

Figura 2

Registros de representación semiótica verbal, tabular, gráfica y expresión analítica para la función lineal en secundaria



Fuente: elaboración propia.

Se debe recalcar que la última de estas tres actividades, la conversión, según Duval (1998), tiene un carácter fundamental para la noésis y para la comprensión, así como también, que en una fase de aprendizaje juega un papel esencial en la conceptualización. Es por ello que, en Matemáticas, no ocurre la adquisición conceptual de un objeto matemático si este no pasa necesariamente a través de dos o más representaciones semióticas. Por ejemplo, el concepto de función lineal, al ser un ente abstracto, requiere de sus diversas representaciones semióticas para facilitar su comprensión: verbal, tabular, gráfica y algebraica.

Puesto que este trabajo va encaminado a generar comprensión del concepto función lineal, es importante conocer qué significa esta noción. De acuerdo con Hitt (1996) comprender un concepto implica una articulación coherente de las diferentes representaciones que intervienen durante la resolución de problemas, es decir, un concepto matemático visto en sus diferentes representaciones proporcionará información específica, dando solidez al concepto mismo.

De igual forma, se retoma la postura de Duval (1998), ya que complementa esta definición, estableciendo que, dado que cada representación es parcial con respecto al concepto que representa, debemos considerar como absolutamente necesaria la interacción entre diferentes representaciones del objeto matemático para su formación, la comprensión de un

contenido conceptual reposa en la coordinación de al menos dos registros de representación.

Metodología

Este proyecto es de corte cualitativo, pues su propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández, Fernández y Baptista, 1997) y se sustenta en la Teoría de registros de representaciones semióticas de Raymond Duval. Se eligió este método puesto que la secuencia didáctica se fundamenta en la literatura, pero también en la experiencia y juicio del docente, así como también brinda la oportunidad de valorar procesos y reflexionar en torno a ello.

Para cumplir con los objetivos, el tipo de investigación que se emplea es experimental y el alcance de este trabajo es descriptivo (Hernández et al., 2014). Con el diseño de la secuencia didáctica y su aplicación, se busca describir la comprensión que alcanzan las y los estudiantes con respecto al tema de función lineal.

De esta investigación, se recopilarán los datos en un momento único, con la finalidad de describir variables y analizar su incidencia (Hernández et al., 2014). Ante esto, se trata de un diseño transversal, ya que se evaluará la comprensión alcanzada tras aplicar la secuencia didáctica.

Los instrumentos para recoger la información son: hojas de trabajo, entrevistas, grabaciones, notas de campo y fotografías.

La experimentación se realiza en la Escuela Secundaria General “Salvador Vidal”, la cual se encuentra ubicada en la Ciudad de Zacatecas, en un contexto con poca marginación y superpoblado.

Desarrollo

La aplicación de la secuencia didáctica se lleva a cabo con la mitad del grupo de primero “F” de la escuela antes citada; este consta de 18 estudiantes. Para cada una de las cuatro sesiones que integran la secuencia didáctica, se realiza un análisis, considerando para su orden los tres tipos de actividades, según Díaz (2013): apertura, desarrollo y cierre. En esta oportunidad presentamos los resultados de la sesión 2.

La intención didáctica de esta sesión es que las y los estudiantes realicen conversiones del registro verbal al tabular, gráfico y algebraico, y a su vez, realizar tratamientos de estos últimos registros. Para ello, se propuso la resolución de un problema sobre el llenado de agua de un tinaco que incluye preguntas para ir guiando al estudiante por los registros de representación (Figura 3).

Figura 3

Actividad sesión 2. Problema del tinaco

Actividad 2: De manera grupal, lean el siguiente problema y respondan de manera individual.

Un tinaco que tiene 20 litros de agua recibe de una llave 4.5 litros por minuto. ¿Qué cantidad de agua tendrá el tinaco a los 5 minutos? ¿y a los 10? ¿y al cabo de una hora?



Fuente: elaboración propia.

Dado que con cada conversión se obtiene un nuevo registro, es importante que se vaya dando tratamiento a estos de manera paulatina, de tal manera que el estudiante vaya adquiriendo conocimientos, que, a su vez, le permitan seguir aprendiendo.

En las actividades de apertura se presenta el problema y las y los estudiantes responden las cuestiones de manera individual en las hojas de trabajo. En las actividades de desarrollo se realizan conversiones del registro verbal al tabular y tratamientos en el registro tabular. En las actividades de cierre se propone a los estudiantes una variación del problema del tinaco cambiando algunos datos como la cantidad de agua recibida por minuto y la cantidad de agua contenida en el tinaco antes de abrir la llave, logrando así, la conversión del registro verbal al algebraico y posteriormente al tabular y gráfico.

Resultados

Las actividades de apertura se desarrollaron de manera adecuada, las y los jóvenes leyeron el problema y dieron sus interpretaciones, la profesora propuso una puesta en común, de ahí identifica dos estrategias:

- Consideran que como a cada minuto la llave está proporcionando 4.5 litros al tinaco, 12 estudiantes multiplican 4.5 por los minutos que les plantea el problema, es decir, por 5, 10 y 60 minutos. Algunos de estos, a pesar de seguir el mismo procedimiento cometieron errores en la ubicación del punto decimal o en el uso de las tablas de multiplicar (ver Figura 4).
- Después de multiplicar los 4.5 litros por los minutos, 3 estudiantes agregaban a esta cantidad los 20 litros que ya tenía el tinaco antes de que la llave se abriera. Los 3 alumnos restantes no contestaron el problema porque no le entendieron.

Figura 4

Respuestas. Problema del tinaco

tendrá el tinaco a los 5 minutos? ¿y a los 10? ¿y al cabo de una hora?

1.- $R = 42.5 \text{ litros}$
2.- $R = 65 \text{ litros}$
3.- $R = 290 \text{ litros}$

$\begin{array}{r} 4.5 \times 5 \\ + 22.5 \\ \hline 20.0 \\ + 20.0 \\ \hline 42.5 \end{array}$	$\begin{array}{r} 4.5 \times 10 \\ 00 \\ 45 \\ \hline 45.0 \\ + 20.0 \\ \hline 65.0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 4.5 \times 60 \\ 00 \\ 270 \\ \hline 270.0 \\ + 20.0 \\ \hline 290.0 \end{array}$
---	--	---

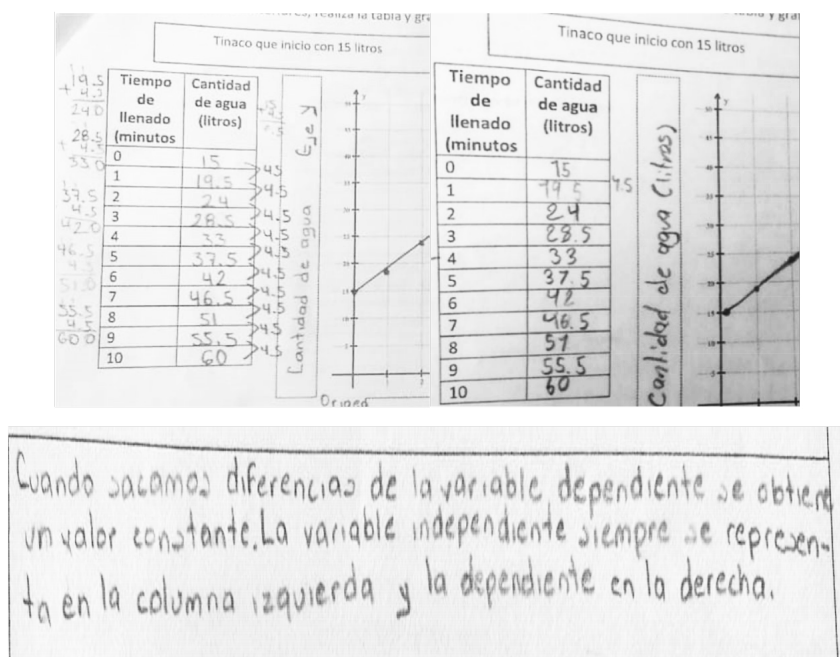
Fuente: hojas de trabajo.

En las actividades de desarrollo, el primer tratamiento a realizar fue en el registro tabular, se deseaba que las y los estudiantes lograran transformar este registro como la relación entre dos variables, donde una se representa con x y la otra con y , cuya relación se va dando de manera lineal. Así como también que, para cada valor de x , solo hay un único valor en y .

Es importante mencionar que en todos los tratamientos que se van realizando en el registro tabular, los estudiantes los van anotando en una hoja de trabajo, la cual consiste en que los estudiantes vayan añadiendo características a cada uno de los registros, para que posteriormente los utilicen para completar nuevas actividades (véase Figura 5).

Figura 5

Tratamientos en Registro Tabular y apuntes sobre sus características



Fuente: hojas de trabajo.

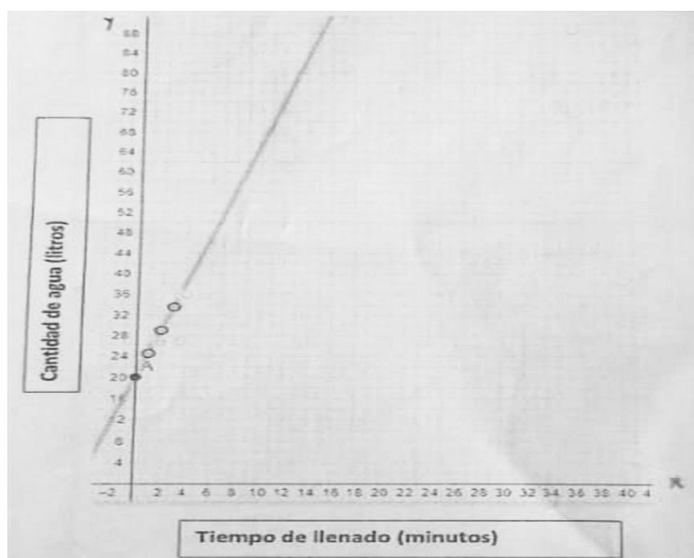
La maestra retoma el registro gráfico y lleva a las y los estudiantes a la ejecución de algunos tratamientos: ubicación de la variable dependiente e independiente en cada uno de los ejes, ubicación de puntos en el plano cartesiano e interpretación del porqué se obtiene una recta (ver Figura 6).

Después de trabajar con el registro gráfico, con la pregunta 4 se propone la conversión del registro verbal al algebraico, en esta se solicita elegir de las cuatro opciones que se presentan, la expresión algebraica que permita obtener la cantidad de litros que tendrá el tinaco en cualquier lapso de tiempo.

La maestra pregunta a varios estudiantes la expresión algebraica que han elegido, siendo estas: $y = x + 20$, $y = 20x$ y $y = 4.5x + 20$. Con la finalidad de encontrar la respuesta correcta, con ayuda de los estudiantes la maestra realiza en el pizarrón las comprobaciones con las tres expresiones elegidas por el grupo, mostrando así que la función correcta era $y = 4.5x + 20$. (Ver Figura 7).

Figura 6.

Ejemplo de Conversión del Registro Verbal al Gráfico



Fuente: hojas de trabajo.

Figura 7

Ejemplo de Conversión del Registro Verbal al Algebraico

4. Si se representa con x el tiempo de llenado y con y la cantidad de litros ¿cuál de las siguientes expresiones permite obtener la cantidad de litros que tendrá el tinaco en cualquier lapso de tiempo? Subraya respuesta correcta

$y = x + 20$ $y = \frac{x}{20}$ $y = 20x$ $y = 4.5x + 20$

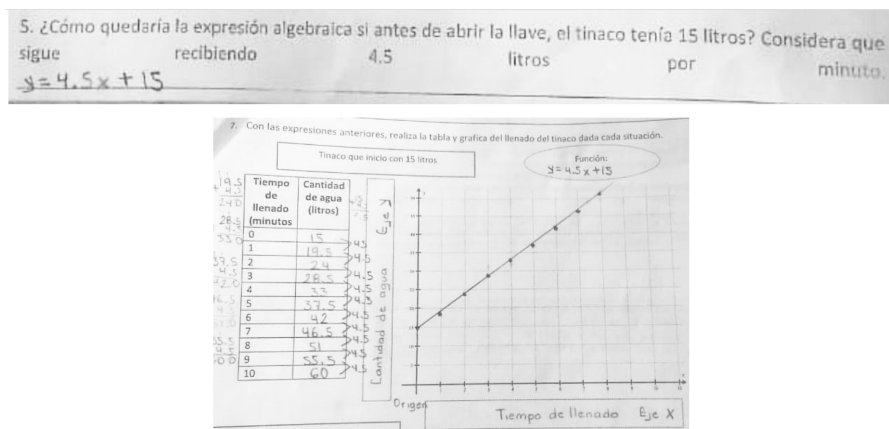
Fuente: hojas de trabajo.

En cuanto a las actividades de cierre, se propuso al estudiantado una variación del problema del tinaco cambiando algunos datos: como la cantidad de agua recibida por minuto y la cantidad de agua contenida en el tinaco antes de abrir la llave, logrando así, la conversión del registro verbal al algebraico y posteriormente al tabular y gráfico (Ver Figura 8).

A partir de los resultados obtenidos, se encuentra dificultad en la conversión del registro verbal al gráfico, lo cual es entendible ya que el registro tabular permite visualizar mejor la información retomada del problema. Sin embargo, surge la necesidad de hacer más énfasis en esta conversión brindando a los estudiantes elementos que les permitan realizar esta conversión de una manera fácil.

Figura 8

Ejemplo de conversiones



Fuente: hojas de trabajo.

Conclusiones

Con respecto al objetivo general, podemos decir que en esta sesión, en efecto, se promovió la conversión y se dio tratamiento de registros de representaciones semióticos para favorecer la comprensión del concepto de función lineal en el nivel secundaria.

En particular, las y los estudiantes realizaron conversiones del registro verbal al tabular, del verbal al gráfico y del verbal al algebraico y a su vez, realizaron tratamientos de estos últimos registros. De este análisis consideramos pertinente sugerir que en futuras propuestas, se trabaje primero la conversión del registro verbal al gráfico, pues en esta secuencia didáctica, se hizo notorio que al tener el registro tabular, la mayoría del estudiantado ya no contempló el registro verbal para realizar la conversión al registro gráfico.

Además se reconoce que la propuesta propició una experiencia de aprendizaje en la que las y los estudiantes entendieron el fenómeno, previo al concepto, esto a través de utilizar diferentes registros de representación, para intentar modificar lo encontrado por López y Sosa (2008) y para fortalecer la postura sobre la importancia de las representaciones y los cambios de un registro de representación semiótico a otro, en el estudio de la función lineal.

Referencias

- Cabral, A. (2016). *Análisis de gráficas de funciones lineales en nivel básico mediante el uso del software C-ÍMAZ*. [Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Zacatecas]. .
- Cano, J. M. (2012). *La definición del concepto de función bajo el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión en estudiantes de Grado 11 de una institución educativa oficial de Medellín*. [Tesis de maestría no publicada, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional UA. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7497/1/JhonyCano_2012_concepto-funcion.pdf
- Castro, C. C., Díaz, L. & Céspedes, Y. (2011). Análisis del concepto función, para la construcción de una propuesta de enseñanza. *XIII Conferencia Interamerica de educación matemática*.

- D'Amore, B. (2011). Conceptualización, registros de representaciones semióticas y noética: interacciones constructivistas en el aprendizaje de los conceptos matemáticos e hipótesis sobre algunos factores que inhiben la devolución. *Revista científica*, (11), 150-154.
- De Ávila, J. (2013). *Secuencia Didáctica de la Función Cuadrática y sus Diferentes Representaciones, Mediante Geogebra, Aplicada en Bachillerato* [Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Zacatecas].
- Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.
- Duval, R. (2004). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Universidad del Valle. Grupo de Educación Matemática.
- Duval, R. (1998). Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento. En F. Hitt (Ed). *Investigaciones en Matemática Educativa II* (pp. 173 – 201). Grupo Editorial Iberoamérica.
- Font, V. (2001). Expresiones simbólicas a partir de las gráficas. El caso de la parábola. *Revista de innovación en educación matemática (EMA)*, 6(2), 180-200.
- Gora, C. & Francy, A. (2017). *Función lineal: una aproximación por medio de los registros de representaciones semióticas con estudiantes de nivel secundario* [Tesis de doctorado no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Hernández, S., Fernández, R., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hitt, F. (1996). *Sistemas semióticos de representación del concepto de función y su relación con problemas epistemológicos y didácticos*. Grupo Editorial Iberoamerica.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*.
- López, J. & Sosa, L. (2008). *Dificultades conceptuales y procedimentales en el aprendizaje de funciones en estudiantes de bachillerato*. En P. Lestón (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, Vol. 21, pp. 208-318 Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G. & Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primariade escuelas estatales. *Revista de psicología*, 26(2), 299-334.

- Ospina, D. (2012). *Las representaciones semióticas en el aprendizaje del concepto de función lineal*. [Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Manizales].
- Rey, G., Boubée, C., Sastre, P. & Cañibano, A. (2009). Ideas para enseñar. Aportes didácticos para abordar el concepto de función. *Revista Iberoamericana de educación matemática*, (20), 153-162. <http://funes.uniandes.edu.co/15174/1/Rey2009Aportes.pdf>
- Roldán, E. O. (2013). *El aprendizaje de la función lineal, propuesta didáctica para estudiantes de 8° y 9° grados de educación básica*. [Tesis de Magister no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Socas, M. (2011). La enseñanza del Álgebra en la Educación Obligatoria. *Números*, (77), 5-34.

Capítulo 10

El supervisor escolar: precursor de la deconstrucción de la vida escolar

Alejandra Serna Hernández²⁸

<https://doi.org/10.61728/AE24003384>



²⁸ Escuela Normal Superior de México.

Introducción

Lo primero que hay que reconocer cuando se habla de educación es que se trata de un derecho humano que potencia el desarrollo de la persona y por ello es condición esencial para el disfrute de los demás derechos humanos, si este se cancelara se negarían en automático el resto y se perderían oportunidades de óptimo desarrollo (Murcia, 2004). Durante el primer trimestre del año 2020, la educación se vio amenazada, al igual que la vida humana, por el virus SARS-CoV-2, debido al cual fue necesario establecer el cierre de escuelas, como una de las medidas de contención ante su rápida propagación (Gobierno de México, 2020).

A más de dos años de convivencia con el intruso que vino a develar debilidades propias y a recordar la inexistencia de la estabilidad que se creía tener. Se puede aseverar que la nueva enfermedad está afectando de diferentes maneras y con distinta intensidad a cada país y región (CEPAL-UNESCO, 2020). Las respuestas, además de particulares, han debido ser rápidas, innovadoras y pertinentes para las necesidades locales, pero sin duda los datos duros demuestran que unos países lo han hecho mejor que otros.

En México, una de esas medidas de contraataque fue el cierre de escuelas, que dio inicio el día 23 de marzo de 2020, aunque este se presentó como algo temporal. A raíz de esta determinación, el personal educativo se vio obligado a organizar, en menos de una semana, filtros de ingreso y campañas de limpieza en los planteles escolares, además de planificar la asignación de actividades académicas que evitarían que el trabajo escolar se detuviera durante el cierre temporal de las instalaciones educativas. Sobre decir, que esta ausencia se prolongó por más de un año, esto representó el abandono del aula como un espacio específico para el desarrollo del proceso educativo (Díaz-Barriga, 2020); y generó en la sociedad nuevas tensiones, ocasionadas por la pérdida de empleo en muchas familias, el establecimiento del teletrabajo (De la Cruz, 2020), así como algunos pro-

blemas de salud provocados por un sinnúmero de mermas de bienestar personal, familiares, libertades y de las rutas que se habían establecido antes de lo que ya era una pandemia.

La naturaleza inédita de la contingencia exigió repensar la práctica educativa e innovar nuevos esquemas de participación y protocolos; el confinamiento rompió no solo los hábitos y usanzas sino también las planificaciones y previsiones realizadas al inicio de ese inolvidable ciclo escolar 2019-2020. Para las y los responsables de garantizar el derecho a la educación es innegable que un plan de trabajo sirve de guía para avanzar hacia buen puerto, al tiempo que permite disminuir los impactos negativos que se generan al desarrollar la labor educativa en ambientes inciertos (Hernández, 2020); pero la rápida irrupción y facilidad de expansión, conjugados con un desconocimiento del perfil del virus y declaraciones oficiales que minimizaban el problema, no dieron oportunidad para frenar sus impactos negativos.

En este tiempo en que las escuelas permanecieron en desuso, el magisterio tuvo que replanificar y adaptar los procesos educativos, a la par de que se les solicitó colaborar en actividades orientadas a asegurar la distribución de materiales escolares, productos de higiene, becas, entre otras. El nuevo contexto, que dibuja una realidad muy diferente en tiempos de pandemia, ha obligado a que los gestores sean requeridos para organizar y proporcionar apoyo en cuestiones de índole socioemocional y salud mental (en el personal educativo, alumnos y padres de familia).

Coordinar el funcionamiento del espacio educativo de forma presencial es una misión compleja que en ocasiones se convierte en un proceso tortuoso para la figura directiva, así que realizarlo en un modelo virtual, sin dudas implicó desarrollar nuevas habilidades que respondieran al temor, la incertidumbre, falta de coherencia en las indicaciones de la estructura, normatividad obsoleta, condiciones y derechos laborales desdibujados, por mencionar solo algunos retos que se adicionaron.

Cuando finalmente las cosas parecían tomar un rumbo más claro viene la indicación de regresar a la presencialidad escolar, nuevos retos comenzaron a detectarse y a vislumbrarse, lo cierto es que toda esta vivencia ha obligado a las y los profesionales de la educación a salir de sus zonas de confort y a deconstruir no solo la cultura escolar y las prácticas pedagó-

gicas, sino también el papel de la figura directiva, quien cobra un papel protagónico en la gestión de los recursos con los que se espera alcanzar óptimos resultados.

Esta investigación tiene como objetivo descubrir los principales cambios que sufrió la figura directiva a raíz de la llegada de la enfermedad denominada COVID-19 a partir de la revisión de investigaciones alusivas al rol del gestor escolar como objeto de conocimiento, la cual adquirió relevancia desde la década de los noventa del siglo XX.

Diversas investigaciones expusieron que esta función se había centrado en la administración (Navarro, 1999; Topete y Cerecedo, 2001), en los procesos cotidianos, la cultura escolar y sus actores (Ezpeleta y Furlán, 1992; Pastrana, 1997; Elizondo, 2001), en aportar durante la generación de aprendizajes (Namo de Mello, 1998; Guadamuz, 1998) y en el tema del liderazgo y la descentralización del sistema educativo (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000, Sammons, Hillman y Mortimore, 1998; Schmelkes, 1997).

Gracias a estos esfuerzos por identificar el rol de uno de los actores esenciales para dar vida a los proyectos y fines del Sistema Educativo Nacional (SEN) se pudo dar identidad a las y los responsables de la gestión escolar: el director de escuela y el supervisor.

En este capítulo me referiré específicamente al supervisor escolar de educación primaria como el principal responsable de conocer los fines y principios de la educación; pues es el que debe liderar desde el presente, pero colocando las bases para un mejor futuro, para ello necesita indagar lo que debe cambiarse y lo que hay que conservar.

Los supervisores: actor educativo pluridimensional

Los supervisores, al igual que el resto de los actores educativos, son individuos pluridimensionales (existencial, racional, emocional, comunicacional), cuyo desarrollo es intra e intersubjetivo, por eso su identidad se cristaliza en la coexistencia con su papel de agente social (García, 2002).

A raíz de los cambios vertiginosos propiciados por la pandemia por COVID-19 estos gestores se vieron obligados a proporcionar sentido a las comunidades educativas a su cargo en un contexto de incertidumbre, sin

información clara, sin los recursos y apoyos necesarios y viéndose igualmente expuestos como seres humanos al contagio. Lo complejo de su función fue intentar alcanzar una sinergia capaz de movilizar las acciones de la organización a partir de propuestas y creatividad, que estimularan la participación, la responsabilidad y el compromiso (Cantero y Cerman, 1999), pero en condiciones de total adversidad.

Años atrás Santos Guerra (1993) había referido la necesidad de generar espacios que ampliaran el poder epistémico y la voz de las y los docentes, por ende, en coincidencia con su postura es importante escuchar a aquellas y aquellos en quienes se depositó la gran responsabilidad de mantener activo el derecho a la educación durante la pandemia.

El tiempo de trabajo a distancia no fue un tiempo perdido, pero también hay que reconocer que durante esta modalidad, las estrategias de enseñanza prevalecientes implicaban el llenado de libros y guías de estudio, la solicitud de tareas, la realización de videos explicativos, ejercicios de páginas web específicas y realización de clases virtuales (Mancera, Serna y Barrios, 2020).

Esta situación demuestra que las y los directivos requieren ser fortalecidos en la búsqueda de estrategias para desarrollar mejor su labor organizativa y pedagógica, así como proveer apoyo al equipo docente. Estos esfuerzos no solo deben ser creativos (ante la novedad de la situación), sino que además deben ser contextualizados para que permitan la continuidad del aprendizaje, el apoyo socioemocional y contribuya a reconfigurar el rol social de la escuela (Hernández, 2020).

La parte administrativa (representada tradicionalmente en los supervisores) ha tenido que enfrentar el reto de gestionar y adaptar el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje (Britez, 2020), aunque se hizo evidente que los procesos de gestión se enmarcaron en un tipo clásico donde la estructura lineal, aunque el responsable de esta función no contó con los requerimientos necesarios (Vivas, Martínez y Solís, 2020). Pero ¿será efectivamente que el precursor de la deconstrucción de la vida escolar en tiempos de pandemia no estuvo a la altura de los requerimientos actuales? y las carencias que pudieran ser observadas en su actuar ¿fueron producto de su desinterés, incompetencia o aparente inacción?

En este pequeño informe deseo responder estas inquietudes ya que está más que demostrado que la gestión es un factor determinante que explica

el nivel de desempeño que logran los profesores (Meza, Torres y Mamani, 2021); y que trastoca su intencionalidad Paredes (2021), pero también colocaré el acento en la pluridimensionalidad personal que acompaña a este protagonista educativo y será su discurso de primer orden el que permita conocer los cambios de identidad que ha tenido y requiere esta función a raíz de la actual pandemia que aquejó al SNE.

Aproximación teórica

El siglo XX fue escenario de diversos cambios en la perspectiva de la educación en el mundo, en México se perciben estas modificaciones en los discursos que impulsan la idea de un proceso aprendizaje-enseñanza, al dar relevancia al hecho de que no solo en la escuela se adquieren aprendizajes y a que aparecieron nuevos actores en escena (Cassasus, 1999).

Estas transformaciones impulsaron el deseo de dejar de ver a la escuela como una sucursal más del sistema educativo para valorarlas como unidades educativas que representan en sí mismas una forma de hacer escuela (Pozner, 1995). Una condición subyacente para esta nueva visión es la descentralización y a partir de ello reconfigurar la labor del gestor cuya tarea requiere: “la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización” (SEP, 2003, pp. 13-14).

El tiempo ha demostrado que la gestión incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y en la conducción de instituciones, esfuerzos que se realizan con el afán de contribuir a la calidad de los procesos educativos (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000); aunque no se puede evadir el hecho de que la postura de la descentralización ha dividido opiniones entre quienes la consideran como una postura que realmente busca favorecer la competitividad en la era global (Tedesco, 1995); mientras que hay quien considera que solo así se podrá construir una educación con equidad (CEPAL-UNESCO, 1992).

Pero lo que sí se ha reconocido como un hecho, es que el rol de los gestores educativos se da a través de procesos interactivos e intersubjetivos, realizados y aprendidos durante la práctica. Los diversos estudios sobre gestión permiten encontrar referentes conceptuales que fundamen-

tan la acción en una base cognitiva, normas, estrategias y percepciones del mundo; cuando estos referentes evolucionan acumulando características a través del tiempo, no se invalidan (SEP, 2003).

Estos marcos han transitado del normativo, orientado al crecimiento cuantitativo del sistema escolar caracterizado por una idea lineal y única del futuro, hasta una visión comunicacional concebida como “Redes comunicacionales”, en los que, los actos del habla pueden favorecer u obstaculizar que ocurran las acciones deseadas. La gestión entonces consiste en la formulación de peticiones y la obtención de promesas, por lo que su instrumento son las destrezas comunicacionales (SEP, 2003).

Las acciones emprendidas durante la gestión deben considerar la totalidad de dimensiones de la organización: pedagógico-curricular (fines y objetivos de la escuela), comunitaria (relación sociedad-escuela), administrativo-financiera (recursos) y organizacional-operativa (articula el funcionamiento de las anteriores); estas dimensiones deben cumplirse para posibilitar la intención pedagógica en-con-para la comunidad educativa. Pero esto se logrará a partir de un proyecto y la conformación de equipos de trabajo (donde se tomen en cuenta los talentos personales). Un buen proyecto se basa en sueños, deseos y esperanzas, para las que se determina un tiempo de organización y una serie de acciones que permitirán alcanzar ese futuro deseable.

Cuando la gestión se realiza desde el control y la administración, el resultado es la instrumentación de actividades pedagógicamente pobres; pero si el gestor es capaz de coordinar un proyecto educativo, estimular y propiciar el perfeccionamiento del personal a cargo, cohesionar al equipo, investigar la práctica, impulsar el entusiasmo, su esfuerzo redundará en actividades pedagógicas enriquecidas (Santos Guerra, 1993).

Adicionalmente De Grauwey y Carron (2002) identificaron cuatro modelos de supervisión, si tomamos sus referencias encontraremos que el rol actual del supervisor se ubica en el tercer modelo, el del apoyo cercano a la escuela, caracterizado inicialmente por centrar sus esfuerzos en los planteles considerados débiles; pero el tiempo demostró que existían instituciones que no se ubicaban como centros escolares completamente débiles ni eficaces, así que se requirió que el supervisor se centrara en la atención a cada comunidad escolar y partiera de sus particularidades.

Esto lleva a identificar que la gestión ha transitado por varias etapas: la clásica (supervisa aspectos operativos de la tarea), humanista (preocupada por la calidad en las relaciones de trabajo para la concreción favorable de las tareas del equipo), el sistémico (ve a la escuela como un conjunto de estructuras y funciones que dan forma a un sistema con objetivos claros) y de cambio (busca la excelencia al equilibrar eficacia y eficiencia, a través de la competitividad y la globalización).

Actualmente, la SEP (2019) ha establecido como dominios de un perfil directivo: asumir su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales; conocer a las y los alumnos para brindar una atención inclusiva, con equidad y excelencia; generar ambientes favorables para el aprendizaje; participar en la transformación y mejora de la comunidad; y favorecer el adelanto en la práctica pedagógica y de gestión.

Alcanzarlo implica contar con habilidades para ejercer la asesoría, el apoyo y acompañamiento a partir de un liderazgo que constantemente se pondrá a prueba en las situaciones complejas del día a día (Rojas y Gaspar, 2006). La asesoría y el acompañamiento comprenden acciones de apoyo, orientación, recomendación e incentivación de la escuela para mejorar la actividad técnico-pedagógica de los docentes (Antúnez, 2006; Hernández, 2018).

Metodología

Partiendo del hecho de que el ser humano es más que solo intelecto, se asume el planteamiento de Bruner (1986), quien expuso la riqueza informativa que se encuentra en los innumerables contextos narrativos que acompañan al ser humano. El paradigma que se adopta es el cualitativo, ya que es de diseño flexible (Taylor y Bogdan, 1994) y permite construir la realidad mientras se realizan acciones dentro de ella (Rodríguez, Gil y García, 1996). La mejor ruta para recoger indicios es el enfoque narrativo-biográfico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), puesto que permitirá reflejar la historia biográfica, los contextos y las percepciones de los actores.

Los indicios serán recogidos a través de una narrativa (oral y escrita), que posteriormente serán analizados a través de la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica (Quintero, 2018), que ayudará a configurar

una trama (Ricoeur, 1999) que enlace coherentemente lo relatado por las y los directivos. La propuesta se divide en cuatro momentos: codificación, preconfiguración, configuración y reconfiguración.

Al aplicar este enfoque de investigación se logra vincular la polifonía de voces (Bajtín, 1989) de los narradores, las teorías o campos conceptuales, la voz del que investiga e incluso la voz del lector, quien puede ver reflejada parte de su realidad, por lo que “una vida que llegó a contarse siempre puede ser una referencia para quienes andan por el mundo buscando historias que le sirvan para contar la propia” (Meccia, 2020, p. 93).

Desarrollo

El grupo de protagonistas quedó conformado por nueve gestores (tres directores de escuela y siete supervisores de educación primaria), cada uno de ellos fue invitado de forma directa y recibió una amplia explicación respecto a los propósitos de la investigación y las vías por las que podrían hacer escuchar su voz. Para el caso de los tres directores y una de las supervisoras la recolección de indicios comenzó en la semana del 17 al 21 de agosto de 2020 con una pregunta detonadora “¿cómo se siente en lo profesional ante el inicio del ciclo escolar?”

Y el último relato se solicitó el 19 de mayo de 2021 (obteniéndose en promedio diez relatos por cada uno de los actores); en el mes de junio de ese año, se realizó una entrevista a profundidad, que sirvió además como ejercicio de triangulación y fue realizada a través de la herramienta digital denominada Zoom. Los seis supervisores restantes aportaron indicios durante una reunión virtual realizada el día 6 de abril de 2021, durante la cual se realizó un diagnóstico colaborativo respecto a las condiciones laborales que persisten dentro de la alcaldía Venustiano Carranza.

Para la codificación se utilizó un nombre al azar, seguido de una letra D (para los directores de escuela) o una S (para los supervisores); adicionalmente, se manejó una letra R (para relatos escritos), E (entrevistas) y V (para la videoconferencia del día 6 de abril del 2022).

La información de las y los protagonistas que iniciaron su participación desde agosto del 2020, fue organizada en dos tablas; la primera permite identificar las circunstancias, medios y consecuencias de la implementa-

ción de la educación a distancia, en la segunda se identificaron la fuerza narrativa de los relatos (actos y compromisos del habla, fuerza simbólica y emociones), la tipología del acontecimiento (acciones o manifestaciones específicas que permiten dar forma a la trama) y los atributos del sujeto de la acción.

Gracias a esta organización se moldeó a una reconfiguración que permite incorporar las diferentes voces en la trama de un mismo acontecimiento, lo cual se refleja claramente en el apartado siguiente. La idea de escuchar la vivencia de los directores de escuela, permite encontrar los nuevos retos que los supervisores deberán asumir en el futuro.

Resultados

Los hallazgos demuestran que durante el trabajo a distancia los supervisores se vieron expuestos a una tensión entre una gestión de tipo clásico y centralista, recibido de parte de la estructura organizativa y el tipo apoyo cercano a la escuela, producto de las numerosas peticiones de las comunidades escolares “en los consejos técnicos, si era un llenadero de formatos, pero sin retroalimentación” (Raquel-D-R8), pero, “han dejado de lado la cuestión emocional de todas las familias así como la de cada uno de los docentes” (Martín-D-R1). Pero también quedó evidente que los roles se desdibujaron principalmente porque “la normatividad era contradictoria con la realidad” (Lourdes-S-V), así que “se tuvieron que abrir espacios para platicar” (Rebeca-S-V) en los que siempre “imperó la empatía” (José-S-V).

Adicionalmente, se tuvieron que enfrentar retos que exigían innovar y asesorar respecto a otras formas de gestión y organización, puesto que era evidente el desgaste generado en los responsables de los planteles escolares. “Me la vivía pegada al teléfono todo el día siguiendo los chats de las maestras” (María-D-R2); aunque esta acción debían realizarla a pesar de la “falta de información precisa que me dieran certeza de lo que iba a realizar con los directores” (May-S-E).

Por eso se empezó a implementar acciones con el afán de solventar las carencias, entre las que se encuentra la necesidad de “capacitarse, porque no había de otra para desempeñarnos en nuestras funciones (María-D-R7). Aunque es necesario resaltar que este proceso se vivió con una gran sensa-

ción de soledad, por lo que una de las peticiones de los directores a todas las estructuras superiores es “solicitaría a mi supervisor, mi coordinadora de Educación Especial, que estuvieran más presentes para apoyarme en algo, no nada más para darme órdenes” (Raquel-D-E).

No obstante, es importante dejar evidencia de que esta misma sensación de abandono es sufrida por los supervisores (y seguramente la viven igual los profesores frente a grupo): “la función de supervisión es solitaria y de mucha responsabilidad y hoy día más porque la norma que aprendí hoy día no aplica” (May-D-R1)

Por lo anterior, y ante el reciente regreso a las aulas, se detectan algunas previsiones hacia el futuro. “El liderazgo se ha vivido tratando de mantener” “un diálogo horizontal que permitiera gestionar el cambio” (Natalia-S-V), que ha implicado primeramente “adaptarse a ese cambio” (Roberto-S-V). Sin duda alguna, la “flexibilidad, el dinamismo en las acciones y el trabajo colaborativo” (Rebeca-S-V).

Conclusiones

Entre los resultados es posible referir como principales obstáculos para la función: la inconsistencia entre la información proporcionada por vías oficiales y en las conferencias de la máxima autoridad educativa transmitidas por los medios masivos de comunicación; y la constante solicitud de llenado de formatos que jamás eran realimentados ni representaban una utilidad para el personal educativo.

También se reconoce una disminución en la brecha digital, mayor corresponsabilidad de las familias y el establecimiento de redes de apoyo entre compañeros; aspectos que desean aprovechar en beneficio de una gestión mucho más asertiva y distribuida.

Como autoridad educativa, se requiere facilitar el cambio (intento planificado por mejorar la reflexión y la acción), pero buscando propiciar procesos innovadores donde los cambios se den en grandes magnitudes y sean constantes. Debe transitar del poder (obtenido gracias a la autoridad institucional, las circunstancias o sus títulos) a la obtención de una verdadera autoridad, la cual se gana y se construye éticamente sirviendo y apoyando a los demás.

Referencias

- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O. & Vizcarra, R. (2000). "Gestión escolar: un estado del arte de la literatura". *Revista Paideia*, (29), 15-43. https://www.researchgate.net/publication/255633748_GESTION_ESCOLAR_UN_ESTADO_DEL_ARTE_DE_LA_LITERATURA
- Antúñez, J. L. (2006). "La asesoría a las escuelas". En A. Martínez (Coord.). *La asesoría a la escuela. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 57-73). Secretaría de Educación Pública.
- Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID-19) en población mexicana*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S. C.
- Britez, M. (2020). *La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay*. Scientific Electronic Library Online. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/22/579>
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla S.A.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Cantero, G. & Celman, S. (1999). Un análisis alternativo. *Revista Novedades Educativas*. (99), 12-13.
- Cassasus, J. (1999). Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: ¿Mitos o realidades?". *Propuesta Educativa*, Año 10, 2(21), 89-95 <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/index-n21/>
- CEPAL-UNESCO. (1992). Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad. Naciones Unidas. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/94/6/1/es/cepal-unesco-educacion-y-conocimiento-eje-de-la-transformacion>
- CEPAL-UNESCO. (agosto, 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Informe COVID-19*. Chile: Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- De Grauwe, A. y Carrón, G. (2002). *Supervisión: un componente clave de un sistema de monitoreo de la calidad*. IPE/UNESCO.

- De la Cruz, G. (2020). “El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19”. En H: Casanova (Coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 39-46). IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, A. (2020). Educación, Escuela y continuidad pedagógica. En H. Casanova, H. (coord.). (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29. IISUE-UNAM
- Elizondo, A. E. (Coord.) (2001). *La nueva escuela, Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Paidós.
- Ezpeleta, J. & Furlán A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO/OREALC.
- Gobierno de México. (2020). *Lineamiento general para la mitigación y prevención de COVID-19 en espacios públicos cerrados*. SEGOB
- Guadamuz, L. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca del Normalista/ SEP.
- Hernández, G.(2018). *Psicología de la educación. Una mirada conceptual*. El manual moderno.
- Hernández, A. R. (2020). Covid-19: el efecto en la gestión educativa. *RE-LAIS*, 3(1), 37– 41. <https://www.coursehero.com/file/94053229/-Covid-19-Hernandez-A-01-diciembrepdf>
- Maillo, A. (1966). La supervisión escolar. *Revista de Educación*, 179(2), 257-262. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-ducacion/en/dam/jcr:7b4cb370-faa6-4dcc-90f0-32fe856283a0/1966re179estudios02-pdf.pdf>
- Mancera, C., Serna, L. & Barrios, M. (2020). Pandemia: maestros, tecnología y Desigualdad. *Nexos*, 29 de abril [en línea] <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286> [fecha de consulta: 16 de junio de 2020].
- Meza, L. F, Torres, J.S. & Mamani, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 11(1), 23-35. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Biblioteca del Normalista/ SEP.
- Navarro, M. (1999). *Administración y gestión escolar*. SECyD/CETEB.

- Paredes, L. (2021). Gestión escolar pro-pandemia. Alternativas para desis-
tir lo administrativo-gerencial. *Revista Reencuentro*, 31(78), 189-210.
[https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/
view/1027](https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1027)
- Pastrana, E. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un
estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. DIE/CINVESTAV
- Pérez, L. E. (2004). La exigibilidad del derecho a la educación a partir
del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas, ponencia
presentada en *Meeting of the Latin American Research Network of Ombuds-
persons on Economic, Social and Cultural Rights, working in Cooperation with
UNESCO*, Quito, 16-19 de junio (mimeo)
- Peters, T. & Waterman, R. (1982). *En busca de la excelencia*. Harper Collins
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. AIQUE.
- Ramírez, G. (1997). La disyuntiva entre lo ideal y lo real: el que hacer en
la función directiva. En SEP (2003). *Antología de gestión escolar. Programa
Nacional de Carrera Magisterial*. SEP
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Rodríguez, Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitati-
va*. Aljibe
- Rojas, A. & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. OREALC/
UNESCO
- Sammons, P., Hillman, J. & Moltimore, P. (1998). *Características de las escuelas
efectivas*. Biblioteca para la actualización del maestro/SEP.
- Santos, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, compren-
sión y mejora. *Investigación en la escuela*. Núm. 20. [http://hdl.handle.
net/11441/59547](http://hdl.handle.net/11441/59547)
- Schmelkes, S. (1996). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*.
Biblioteca del Normalista/ SEP.
- SEP (2016). *Una Supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros
alumnos. Diplomado para supervisores de Educación Básica*. Secretaría de Edu-
cación Pública.
- SEP (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión en la Educación
Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes
y personal con funciones de dirección y supervisión*. Secretaría de Educación
Pública.

- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J.C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo*. Alauda-Anaya.
- Topete, C. & Cerecedo, M.T. (2001). El ejercicio del poder como transformación y conflicto en los centros educativos. *En Memoria VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad de Colima, Manzanillo, 6-10 de noviembre de 2001.
- Vivas, A., Martínez, M. & Solís, D. (2020). Gestión de la Administración Escolar en el Desarrollo de Actividades Académicas: Mirada en Tiempos de Pandemia”. *Revista Scientific*, 5(18), 24-45. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.1.24-45>

Capítulo 11

Experiencias y saberes docentes: estrategias metacognitivas en educación media superior

Sandra Martínez González²⁹

<https://doi.org/10.61728/AE24003391>



²⁹ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, correo: sandra.martinez@isceem.edu.mx

Introducción

El presente trabajo deriva del proyecto de investigación en curso sobre el empleo de estrategias de aprendizaje metacognitivas desde la reconstrucción de las experiencias y saberes docentes en la práctica áulica en las interacciones profesor-alumno, como una forma de recuperación del vínculo entre el que enseña y el que aprende. Ya sea en escenarios presenciales, virtuales o híbridos, esta relación que se construye y reconstruye, con vivencias que suceden en el espacio educativo, supera la idea del docente como responsable único en la formación de los estudiantes.

El contenido de la ponencia se organiza bajo el siguiente esquema. Primero aprendizaje y metacognición, como proceso dinámico desde el actuar del estudiante en la construcción de esquemas de conocimiento. Segundo punto, un aprendiz capaz de comunicar y dar cuenta del propio proceso, lo que implica el aprendizaje autónomo, mismo que se propone en planes y programas curriculares.

En un tercer momento, se pretende el tratamiento del reconocimiento, la conciencia y autorregulación en los procesos de aprendizaje para rescatar la subjetividad de los que en él participan; hacer un espacio para pensar lo que sucede al interiorizar las experiencias de lo que se aprende, para qué y cómo desde una óptica de la metacognición, sus estrategias y la manera en que se despliegan en la realidad de las aulas.

El enfoque teórico que se desarrolla es psicopedagógico, en el que se recupera la categoría teórica: estrategias metacognitivas en su abordaje metacognitivo y pedagógico. También se busca dotar de contenido a la categoría saberes docentes que se ponen en práctica desde el aprendizaje autónomo bajo el parámetro de las estrategias metacognitivas implementadas. Finalmente, se aborda el estado de la investigación que, al encontrarse en proceso, se apoya de los elementos teóricos que dan forma a las categorías que competen a dicho estudio, además de las reflexiones de la práctica docente con estudiantes de bachillerato general en educación media superior.

Aproximación teórica

Los planes y programas en educación media superior señalan al aprendizaje autónomo como parte del desarrollo de competencias genéricas y disciplinares —según el área de conocimiento— para que el estudiante desarrolle, aplique y reflexione sobre aquello que aprende. Los aprendizajes esperados se convierten en las metas de logro que propician en cada grado un nivel de aprendizaje diferente y que va desde la recuperación de información hasta la autorregulación de los procesos de aprendizaje.

Los elementos teóricos que guían la investigación se centran en la concepción del aprendizaje autónomo, en función de las categorías, estrategias metacognitivas, los saberes docentes y la reconstrucción de la experiencia pedagógica. En los últimos dos años se han evidenciado, a raíz de la pandemia por COVID-19, la marejada de vivencias y dinámicas educativas cotidianas, que demandaron adaptar de manera inmediata los escenarios didácticos presenciales a ambientes de aprendizaje virtual.

El proceso metacognitivo y el empleo de estrategias metacognitivas en el aprendizaje, como una forma de recuperación del vínculo entre el que enseña y el que aprende, tienden un puente en los procesos pedagógicos que, pese a estar en escenarios presenciales, virtuales o híbridos, establecen una relación que se construye y reconstruye, con vivencias que suceden en el espacio educativo y supera la idea del docente como responsable único en la formación de los estudiantes.

La metacognición y el aprendizaje guardan una interrelación que desde los años setenta ha brindado una alternativa de respuesta a esta pregunta, colocando a la metacognición como un tema actual y en desarrollo.

Nadie más que el sujeto es capaz de saber exactamente cómo piensa, cómo llega a determinadas ideas y conclusiones. Al proveer al sujeto de las herramientas para identificar estos procesos se le ofrece la llave con la cual podrá comprender su pensamiento volviéndolo autónomo en el aprendizaje. (Bellomo, 2018, p. 17)

Ahora bien, el proceso de aprendizaje autónomo se encuentra cercano al proceso metacognitivo. Aunque dicho término sea limitado en el acervo docente, su construcción teórica como categoría de investigación nos per-

mite el reconocimiento de las experiencias y saberes de los docentes sobre aquellas estrategias metacognitivas que se despliegan en la relación que construyen docentes y alumnos.

Las interacciones educativas, que se suscitan en la construcción de aquello que se aprende, no se limitan a las actuaciones del docente; también están mediadas por la capacidad, recursos y habilidades cognitivas de los estudiantes. Las estrategias de aprendizaje son medios que dan cuenta de lo que hacen los aprendices con estos recursos para adquirir aprendizajes efectivos y cada vez más autónomos.

Como lo indica el estudio realizado por Mato y Vázquez et al., (2017) los docentes deben adaptar sus estrategias de enseñanza aprendizaje, considerando las potencialidades y limitaciones del estudiante; y planificar, controlar y evaluar sus propias actuaciones docentes, de manera que favorezcan la transferencia de los aprendizajes de sus alumnos a la cotidianidad de su vida.

Las estrategias de aprendizaje son ideas, planes y tácticas que guían al estudiante para potenciar los recursos cognitivos que emplean para adquirir aprendizajes efectivos. Por tanto, las estrategias metacognitivas siguiendo a Osses (citado en Osses y Jaramillo, 2008) son “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas” (p. 193). Cuando se aplican, “logran procesar fácilmente la información y mejoran el autoconocimiento; por tanto, pueden llegar al autocontrol con una supervisión de la planificación de las tareas” (Jaramillo *et al.*, 2014, p. 305).

La implementación de estrategias metacognitivas requiere la reflexión constante de la práctica educativa, reconocer en los estudiantes, en su individualidad, los recursos con los que cuentan para su implementación (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear). De esta forma, el docente despliega en la planeación del diseño didáctico una serie de técnicas, métodos y procedimientos que favorecen la puesta en marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje metacognitivo, autorregulado y autoconsciente.

Las prácticas docente que emplea estrategias metacognitivas aquí se categorizan como alternativas:

usamos alternativas en el sentido de cambio de una cosa por otra u otras introduciendo innovaciones. Innovar es ´mudar o alterar las cosas introduciendo novedades´ lo que alude a un estado anterior o inicial a cierto grupo de posiciones que se discuten. (Puiggrós y Gómez, 1992, p. 273)

Que se emplean para favorecer procesos de aprendizaje que requieren adaptaciones a las prácticas dominantes.

Sin olvidar el contexto, los escenarios en que se han investigado muestran características que requieren sistematicidad, reflexión y cambios en la forma de interpretar la labor de los docentes. En consecuencia, tenemos una serie de saberes que derivan de las experiencias áulicas y que al ser revisados a la luz de categorías conceptuales nos permiten identificar sus potencialidades y limitaciones de estudio. Los saberes:

no son fragmentos, operan en redes, en sistemas dinámicos, cambiantes, que modifican lo viejo y lo nuevo. De ahí que pueden o no estar en tensión con el contexto. La transmisión de los saberes no es lineal, los mensajes son diversos y muchas veces contradictorios, cada sujeto toma los que considera importantes para darle sentido a su existencia, de ahí que las historias de vida sean significativas para comprender la toma de decisiones de las personas y la manera en que ponen en juego sus saberes. (Gómez y Corenstein, 2017, p. 28)

Finalmente, la relación articulada entre el actuar del docente, los procesos subyacentes en el sujeto que aprende, los esquemas de conocimiento que se movilizan frente a la tarea de aprendizaje en el uso de estrategias metacognitivas y los escenarios didácticos a los que se enfrenta favorecen que: “el conocimiento socialmente productivo tiene un arraigo en los saberes, pero es objetivado en palabras, en producción de sentido, programas curriculares y también se transmite” (Gómez *et al.*, 2017, p. 28).

Se busca superar la perspectiva exclusivamente técnica del docente como aquel que se limita a una mera “transmisión” de temas o un operario de lo que habrá que enseñarse, recuperando la conciencia y reconocimiento de su labor educativa.

Metodología

Nos situamos en el paradigma cualitativo “que plantea el no reducir el proceso de investigación al puro hecho de cuantificar y controlar, reconociendo a través del acto comunicativo y ético, en una relación cara a cara, lo que es investigado” (Álvarez y Álvarez, 2014, p. 9). Se persigue la sistematización de experiencias partiendo del supuesto del reconocimiento de las prácticas metacognitivas en la relación alumno-docente.

Las herramientas contempladas para la recuperación de los datos son las entrevistas y cuadros de observación de la práctica docente en una temporalidad: que abarca desde agosto de 2020 a febrero de 2023. Los sujetos de estudio: para la selección, el criterio a seguir serán docentes y alumnos que hayan participado en experiencias de estrategias metacognitivas. En el nivel de desarrollo cognitivo se seleccionaron estudiantes de tercer grado, ubicados en nivel de operaciones formales.

La fase de investigación empírica se lleva a cabo en la Escuela Preparatoria Oficial Número 5, ubicada en el Estado de México, en el municipio de Almoloya de Juárez, zona urbano rural. La escuela pertenece a la Subdirección de Bachillerato General del Estado de México, cuya modalidad es presencial y cuenta con un promedio de 1200 alumnos divididos en dos turnos: matutino y vespertino. Categorías de análisis: autorregulación, conciencia, subjetividad, diálogo y reconocimiento.

Desarrollo

Aprendizaje y metacognición son vistos como proceso dinámico desde el actuar del estudiante en dos momentos, el interno, como la construcción de esquemas de conocimiento y el segundo, un aprendiz capaz de comunicar y dar cuenta del propio proceso.

Implementar estrategias metacognitivas en las aulas de clase permite observar que la perspectiva docente y la tarea se enmarcan en el plan de clase distribuidas como estrategias pre, co y pos instruccionales. Díaz (2014) menciona que el empleo de estrategias metacognitivas dirigidas por el docente puede llevar al alumno a desarrollar procesos cognitivos que propicien el aprendizaje significativo y qué estrategias metacognitivas son

las más adecuadas para el alumno para favorecer la autorregulación, característica esencial de este tipo de estrategias.

Por su parte, Oicata (2013) aporta las características de las estrategias de metacognitivas encontradas en su investigación y menciona que la atención selectiva o dirigida se concentra en los aspectos especiales de la tarea de aprendizaje, es decir, al objetivo de la tarea. La planificación de la estrategia requiere de la disertación o razonamiento escrito u oral para monitorear lo que sucede en el despliegue de la estrategia y evidencia con atención una tarea; finalmente, la evaluación permite verificar la actividad y dar valor a la producción, construcción e inferencia elaborada por los alumnos en clase.

De esta manera se pueden observar los tres elementos de la metacognición: persona, tarea y estrategia desde la óptica docente.

Dentro de los métodos y técnicas en el entrenamiento de dichas estrategias se encuentran la ejercitación, el modelado, el análisis, discusión y autointerrogación metacognitiva; así mismo se encuentran aquellas que a nivel procedimental son más utilizadas como las siguientes: resúmenes, portafolios educativos, integrando evidencias como cuestionarios, trabajos de clase y aportes significativos de opinión sobre el conocimiento aprendido.

El empleo de estrategias metacognitivas por los estudiantes, a partir del modelado y cuestionamientos como preguntas de reflexión al inicio, durante y después del proceso de aprendizaje, requiere de una aplicación sistemática y del diseño de estrategias con características de autoconciencia y autorregulación.

El desarrollo e implementación de estrategias de aprendizaje metacognitivas favorecen en el aprendiz la capacidad de comunicar y dar cuenta de lo que aprende, de tal manera que se ha encontrado que la reflexión es un elemento clave de las estrategias metacognitivas, funcionado como motor del aprendizaje, sobre sus objetivos, sus necesidades, sus dificultades, sus logros, su proceso (Torres, 2015).

En las metodologías inmersivas que emplean estrategias metacognitivas, se comprobó que pueden ser beneficiosas para el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en la forma sincrónica como asincrónica, para formar en ellos autocontrol y autorregulación durante el aprendizaje inmersivo:

[...] los estudiantes posee niveles altos en el manejo de sus procesos de aprendizaje metacognitivos, desarrollan con mayor profundidad los procesos de pensamiento superior, al permitir su desarrollo para construir y reconstruir el conocimiento, mediante estrategias de asimilación, adaptación e identificación de la información. (Rivera y Andrade, 2020, p. 43)

En escenarios presenciales, el estudiante puede dar cuenta de los recursos con los que cuenta para apropiarse de su proceso de aprendizaje, la capacidad de reflexionar sobre cómo aprenden, qué aprende y cuándo aprenden y hacer ajustes internos para lograrlo; le brinda la posibilidad de decidir las estrategias de intervención con relación a las que ya manejan o aquellas que no han ejercitado.

Se puntualiza la importancia que tiene el ambiente de aprendizaje y el papel del docente en el empleo de las estrategias metacognitivas. Las estrategias metacognitivas “no dependieron solo de los estudiantes, ya que los docentes jugaron un importante papel [... también] el aspecto social y afectivo de los ambientes de aprendizaje, las habilidades comunicativas, la autonomía, la responsabilidad y el orden.” (Mato y López, 2017, p. 107). La función docente y las habilidades que tengan serán fundamentales para que los estudiantes adquieran conciencia de qué, cómo y para qué están aprendiendo.

El docente adopta un rol de diseñador de escenarios de aprendizaje, se requiere de una serie de elementos para su desarrollo. Rodríguez (citado en Peñalosa, 2017) señala que: “los niveles que el docente debe tener en cuenta para cumplir con la función pedagógica y rescatar el vínculo con la vida o experiencia del estudiante son: estructura, contenido, tareas, gestión y planificación” (p. 14).

El espacio pedagógico en que se articulan los elementos de las estrategias metacognitivas, y las interacciones docente-alumno, construye sentido y significado a las experiencias áulicas que permiten al estudiante pensarse a sí mismo, pues “sabemos que la dialéctica que conduce ese proceso no solo entraña la transformación del objeto, sino también una nueva experiencia de sí frente a él” (Álvarez, 2013, p. 124). La tarea de la escuela es encarnar en la vida cotidiana de estas la capacidad de saber a qué tipo de hombre se desea formar y qué tipo de interacciones se construyen para leer la realidad social de la que somos partícipes.

Resultados

Hasta el momento en que se encuentra la investigación, apunta a hallazgos en el sentido de la construcción de una categoría teórica del término estrategias metacognitivas, que permita leer a la luz del aprendizaje autónomo el despliegue de estas en los espacios áulicos.

Sobre su uso en los diversos escenarios didácticos se muestra un cambio en la práctica docente, pues los docentes se adaptaron a la didáctica de la enseñanza y que pese a las rupturas temporales por la pandemia lograron mantener los procesos de aprendizaje. De los espacios educativos en que se han discutido estrategias que respondan a las necesidades educativas pospandemia, foros, talleres y conferencias muestran cómo es que los docentes adaptaron sus estrategias para hacer que los estudiantes favorecieran prácticas de aprendizaje autónomo, es decir, llevar a cabo una experiencia del aprender a aprender.

Por tanto, se observa una serie de experiencias y saberes docentes que se emplearon para transitar de los modelos presenciales, virtuales e híbridos en los que se encuentran los sistemas educativos y en que las herramientas virtuales brindaron un medio para implementar estrategias de tipo metacognitivo, pensando en alternativas pedagógicas que aún no se hacen visibles.

Conclusiones

La realidad educativa se impone y demanda volver sobre la práctica docente como factor fundamental para recuperar los procesos de aprendizaje, retomar en el estudiante una evaluación positiva de lo aprendido desde su mundo de referencia, desde sus propias experiencias de aprendizaje en la virtualidad y reconocer que la escuela la hacen los estudiantes y va a donde ellos están.

Es importante conocer la manera en que se construyen las experiencias en los procesos de aprendizaje y explicar por qué aún se muestra una fuerte tendencia a una enseñanza tradicionalista. Se requiere recuperar la conciencia del docente no solo de lo que hace, sino por qué lo hace para mejorar la instrucción en las aulas y crear realidades que le permitan reconocer los resultados reales de su práctica.

Desde el propio proceso de aprendizaje, en escenarios virtuales, habrá que comenzar con la innovación de pedagogías que respondan a los diferentes escenarios didácticos que enfrentará el proceso de aprendizaje. Además de continuar y mantener la formación docente en el manejo de herramientas, técnicas y estrategias para favorecer el aprendizaje autónomo, con un fortalecimiento teórico metodológico fundamental.

La investigación, como actividad fundamental en la comprensión de los fenómenos educativos, da seguimiento a la política educativa desde una dimensión de lo áulico, centrando la mirada en la reconstrucción de la experiencia de los saberes docentes en el desarrollo de planes y programas curriculares que proponen como objetivos de formación el aprendizaje autónomo, respondiendo a la formación de sujetos críticos que han de enfrentarse a los retos y escenarios que exige la educación actual.

Referencias

- Álvarez, B. & Álvarez, T. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. Horizontes educativos.
- Álvarez, E. (2013), *Vida y dialéctica del sujeto. La controversia de la modernidad*, (pp. 111-133). Biblioteca Nueva.
- Bellomo, A. (2018). *Abordaje teórico de la metacognición*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de San Andrés. <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/16653>
- Díaz, E. (2014). *Implementación de estrategias metacognitivas para un aprendizaje significativo*. [Tesis de maestría]. Tecnológico de Monterrey. <https://shre.ink/gJCT>
- Jaramillo, L. & Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia: colección de filosofía de la educación*, 16(1), 299-313. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>
- Mato, D., Espiñeira, E. & López, V. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles Educativos*, 39(158), 91-111. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00091.pdf>

- Oicata, M., (2013). *Caracterización de las estrategias metacognitivas utilizadas por los docentes de la especialización en docencia universitaria de la Universidad el Bosque*. [Tesis de maestría]. Universidad del Bosque. <http://hdl.handle.net/20.500.12495/2093>.
- Puiggrós, A. & Corenstein, Z. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En Charabati (Ed.). *Saberes, sujetos y Alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 41-60). NEWTON, Edición y Tecnología Educativa
- Puiggrós, A. & Gómez, M. (1992). Sobre las Alternativas Pedagógicas. En A. Puiggrós (Ed.), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* (pp. 271-297). Niño y Dávila Editores.
- Rivera, F. & Andrade, S. (2020). *Metodologías inmersivas como factor determinante en la metacognición en los aprendizajes de los estudiantes universitarios*. [Tesis de Licenciatura]. Ambato. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/31840>
- Torres, L. (2015). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/106175>

Capítulo 12

Texto libre: propuesta pedagógica para fortalecer las habilidades lingüísticas de las y los docentes en formación inicial

Elvia Vergara Álvarez³⁰

Honorio Marín Guillermo³¹

Anel Elizabeth Marín Vergara³²

<https://doi.org/10.61728/AE24003407>



³⁰ Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco; correo: norbalan86@hotmail.com

³¹ Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco; correo: homagui@gmail.com

³² Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco; correo: anelmaver@gmail.com

Introducción

Esta indagación se deriva del proyecto de investigación “Factores que han generado rezago en los estudiantes normalistas sobre conocimientos básicos de español en nivel primaria”. Dicho proyecto se da en el marco de las actividades del cuerpo académico en Formación Didáctica y Formación Profesional Docente para la Educación Básica. Como objetivo general, se ha planteado una propuesta pedagógica para la formación docente que integre la dimensión cognitiva, ética-axiológica, socioafectiva y didáctica. En este documento se presentan algunas consideraciones sobre las aportaciones de la pedagogía de Freinet, en cuanto al fortalecimiento de la escritura.

En un primer momento, se exponen los retos y dificultades que plantea la *sociedad del conocimiento* en el ámbito de las escuelas normales; posteriormente, se presenta un esbozo sobre de la pedagogía de Freinet, a través del texto libre; seguidamente, se describe la experiencia llevada a cabo con alumnos en 1° y 2° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana de Balancán, y por último, se presentan las conclusiones.

Metodología

Con enfoque cualitativo, a través de producción de textos libres, se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2018-2019, con una muestra poblacional de 24 alumnos, en el curso de “Lenguaje y comunicación”.

Desarrollo

Actualmente, el contexto está caracterizado por la globalización y los avances o procesos tecnológicos; esto nos lleva a retos y desafíos en el ámbito educativo. La cultura de la *sociedad del conocimiento*, tiene como uno de sus valores primordiales, el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Hoy

en día, la información cada vez es más rápida y accesible. Las tecnologías de la información y comunicación, están siendo el medio por excelencia para la transmisión de conocimientos.

La presencia constante de los medios de comunicación social, los aprendizajes que las personas realizamos informalmente a través de nuestras relaciones sociales, de la televisión y los demás medios de comunicación social, de las TIC, y especialmente de Internet, cada vez tienen más relevancia en nuestro bagaje cultural. (Castells, 1998, p. 15)

Sin embargo, se han detectado algunas desventajas como la poca o nula práctica de plasmar el pensamiento en una hoja de papel o en el ordenador, principalmente, además, de otros obstáculos en la concentración y la memoria. No obstante, un adecuado uso de las TIC podría potenciar la libertad de expresión, la participación igualitaria y cooperativa, además, de la construcción del conocimiento colectivo. Para ello, es necesario desarrollar procesos formativos que permitan una reflexión crítica sobre la *sociedad de la información* y la *sociedad del conocimiento*, sobre todo, en el ámbito educativo formal.

Las y los docentes como catalizadores de la sociedad del conocimiento, necesitan construir un nuevo profesionalismo, donde las características principales sean: promover el aprendizaje cognitivo, aprender a enseñar de una forma que no les fueron enseñados, comprometerse con el aprendizaje profesional continuo, aprender a trabajar en equipo, tratar a las familias de sus estudiantes como socios en el aprendizaje, construir una capacidad para el cambio y el riesgo; y promover la confianza en los procesos. Por lo tanto, las y los docentes de hoy necesitan estar comprometidos e implicarse continuamente en proseguir, actualizar, controlar y revisar su propio aprendizaje profesional.

La institución escolar, ante el desafío tecnológico, deberá asumir su rol en la producción de conocimientos promovidos por el acceso a las tecnologías de la información y conocimiento (TIC). En tal sentido, es necesario que las escuelas formadoras de docentes, como es el caso de las normales, incorporen en su proceso formativo una “pedagogía de los medios”. En donde las y los docentes en formación inicial se desenvuelvan como mediadores del conocimiento, a través del desarrollo de competen-

cias centradas en la búsqueda y selección de la información; adquieran la habilidad para diseñar técnicas de enseñanza-aprendizaje que potencien la producción autónoma de conocimiento.

La incorporación de las TIC en el ámbito educativo, presenta diversas implicaciones que sobrepasan el escenario áulico, traspasa fronteras, acorta las distancias, amplía la percepción del mundo, facilita el acceso a la información y la producción de conocimiento. No obstante, este enfoque tecnológico en la educación ha sido cuestionado en cuanto a la producción de aprendizajes significativos. En este caso, consideramos que las instituciones educativas, y principalmente las formadoras de docentes, deben afrontar los desafíos de la sociedad actual, ya que constituyen el espacio donde los estudiantes son preparados para la vida.

En tal caso, el texto libre como medio de comunicación, favorece el establecimiento de redes académicas, fortalece los lazos afectivos y coadyuva al desarrollo de las competencias lingüísticas. Para Freinet, la escritura supone la manifestación del pensamiento, impulsada por la necesidad de comunicar y conocer el medio social. El texto libre, en relación con la dinámica de la sociedad del conocimiento, posibilita la renovación del ambiente escolar; y uno de los propósitos fundamentales, es que las y los alumnos aprendan haciendo y hagan pensando, el desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento (Lerner 2001). La escritura es una aventura intelectual que permite el descubrimiento de preciosas ideas escondidas en el cerebro.

La pedagogía de Célestin Freinet

Para abordar la técnica del texto libre, se considera pertinente subrayar algunas características histórico-contextuales de la vida de Célestin Freinet: nació el 15 de octubre de 1896, en Gars, una Villa al Sur de Francia. Su actividad pedagógica fue desarrollada en 1920, cuando se enfrenta por primera vez como profesor en una población de los Alpes Marítimos. Implementó una pedagogía popular, basada en la espontaneidad, el trabajo colectivo y el método activo. Su experiencia partía de la escuela popular, no obstante, estableció algunas técnicas de comunicación, como el diario,

la imprenta, el periódico escolar, la cooperativa escolar, la correspondencia interescolar, la asamblea, el texto libre, la conferencia y el cálculo vivo (Legrand, 1999). Freinet fortalece el desarrollo de un nuevo enfoque educativo, todo ello en un contexto bélico, donde transcurrió la Primera y Segunda Guerra Mundial.

Las aportaciones pedagógicas de Freinet, impulsaron el movimiento de la escuela nueva o escuela moderna; “su pedagogía se orienta por los siguientes tópicos: la libre expresión, la experimentación, la vida cooperativa, la afectividad, el trabajo en equipo, la correspondencia escolar” (González, 1998, 20). Los principios pedagógicos que caracterizan las técnicas, apuntan a la transformación educativa. El autor propone que “en los contextos escolares se promuevan procesos democráticos en los aspectos lingüísticos, científicos, informáticos, corporales, de ciencias humanas, comunicación no verbal, didáctica, prensa, correspondencia, inserción y antiselección, y educación para la paz” (Paiva, 1996, p. 53). Bajo esta postura, la escuela nueva es concebida como un espacio de construcción de conocimiento colectivo, donde los conocimientos aprendidos son aplicados en la vida de los estudiantes. La escuela se convierte en un centro activo, dinámico y participativo.

Las dimensiones pedagógicas, política y social permean la pedagogía de Freinet. El acto educativo debe ser contextualizado en términos culturales. La relación maestro-alumno se caracteriza por el papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje. El desarrollo axiológico es fundamental para establecer una relación de respeto entre el docente y el alumno. El aprendizaje natural se da a través de la experimentación y la experiencia. Lo anterior supone el desarrollo de ciertas habilidades, como la observación, la comparación, relación, clasificación, emitir hipótesis, verificación, entre otras, que son parte del proceso de investigación. La educación tiene como ejes centrales, la acción y la intervención (Freinet, 1979). Esto dio lugar a la escuela libre experimental, donde la promoción de la libre expresión de los alumnos favorece el aprendizaje autónomo y activo. Así:

Los aspectos descritos sobre los principios y métodos de enseñanza de Freinet, se encuentran relacionados con los aportes de la *pedagogía de los medios*. La comunicación en este marco, es un aspecto relevante en la propuesta freinetiana. El estímulo de la comunicación en los estudiantes po-

tencia la libre expresión, la socialización de elementos simbólicos-culturales, además de la apropiación de estilos de redacción y la comprensión y producción de mensajes críticos. (Silva y De Lorenzi, 2013, p. 102)

El texto libre: una propuesta para fortalecer las competencias lingüísticas

El texto libre es una técnica de comunicación que puede contribuir en la construcción de propuestas educativas integradoras, fortalecer las habilidades lingüísticas y favorecer los valores como: el respeto, la honestidad y la responsabilidad; así como la práctica constante de las relaciones interpersonales. De esta manera:

el punto de partida freinetiano, es el método global de Decroly, dicho método considera que los procesos de conocimiento en el área de la lecto-escritura son adquiridos por los procesos de sentido común, sencillez y naturalidad que están en el dominio del lenguaje hablado. (González, 1989, p. 52)

Freinet incorpora una nueva metodología para la enseñanza gramatical, depurando los criterios rígidos y esquemáticos del método decroliniano. En tal sentido, el proceso de escritura es llevado a cabo por la sola experiencia sensible, impulsada, primero, por el deseo de creación y de poder; y después, por la motivación exterior. Desde esta perspectiva, “la habilidad lingüística de escritura se supedita al deseo de comunicar el pensamiento. Esta motivación socializadora del conocimiento caracteriza la pedagogía freinetiana” (González, 1998, 47).

Con el texto libre, Freinet da la palabra al niño. Este hecho tan simple tiene una importancia decisiva, porque si el niño, desde el principio, tiene la oportunidad de saber expresar y precisar su pensamiento, cuando es adulto ya no tiene miedo de afirmarlo y defenderlo. El texto libre se presenta como una forma de socialización que transmite aspectos simbólicos del contexto. Para Freinet, el conocimiento del medio social dentro del ámbito escolar permite ampliar la visión de mundo de los estudiantes, no solo para actuar, sino para transformarlo. El texto libre, además de ser un liberador de la personalidad, es también, un instrumento que prepara para

el futuro. Así, esta técnica freinetiana se convierte en una actividad que favorece la escritura.

La esencia de esta técnica consiste en partir, no del deseo, del pensamiento o del orden del docente, sino del verdadero interés del estudiante. La composición de la escritura es antecedida por la lectura. Para Freinet, tanto la escritura como la lectura, tienen un propósito informativo, explicativo, demostrativo, etcétera, producto del deseo de comunicación. El proceso de escritura tiene como base la lectura, lo cual facilita la construcción de palabras. A través del texto libre, los alumnos desarrollan gradualmente, la habilidad analítica y pasan por un proceso de edición, revisión y corrección, lo cual permitirá garantizar la comunicación.

Dicha propuesta fue implementada a partir de los cuestionamientos de Freinet hacia los procesos convencionales del aprendizaje lingüístico. Así, la creación de la imprenta se convirtió en un medio pedagógico de comunicación importante, en su momento, en tanto que, contribuyó al campo de la lingüística. En este contexto, las reglas gramaticales, sintácticas y ortográficas cobran relevancia en el desarrollo de textos escritos e impresos (Legrand, 1999).

Como se menciona en el apartado anterior, la pedagogía freinetiana privilegia la libre expresión y la experimentación; a partir de ella, los alumnos descubren sus necesidades en el proceso de redacción. Cuando el alumno produce un texto, se enfrenta con algunas exigencias lingüísticas para la comunicación pública, lo cual permite identificar las debilidades y carencias en la producción textual. La comunicación, como elemento clave de la propuesta freinetiana, se considera un medio para estimular la formación profesional. En tal sentido, los estudiantes tienen la posibilidad de expresarse a través de distintos lenguajes y en diferentes contextos.

El texto libre, una experiencia de escritura interactiva: aspectos metodológicos

La incorporación del texto libre en las aulas de la Escuela Normal Urbana de Balancán, trae consigo una nueva dinámica en el proceso de escritura y comunicación, toda vez que la pedagogía de Freinet se caracteriza por su renovación, ya que parte del contexto, de las características de los sujetos

y sobre todo desde la creatividad e inventiva. Por ello, las estrategias metodológicas y didácticas pueden adaptarse y reconstruirse.

A continuación, se describe cómo se llevó a cabo la técnica del texto libre.

Paso 1: Cómo iniciamos con la técnica

Este proyecto se implementa al inicio del ciclo escolar 2018-2019, bajo la asignatura de “Lenguaje y comunicación”, semestre comprendido de agosto 2018 a enero 2019. La primera actividad de escritura que se les solicitó a un grupo de 24 alumnos fue, que escribieran un texto de una cuartilla como mínimo sobre el tema “para qué quiero ser maestro”.

Esta actividad permitió dar cuenta de que a la mayoría de los alumnos les costó mucho hacerlo; y solo 4 de 24 alumnos, lograron escribir una cuartilla; a 7 de 24 les costó iniciarlo, algunos expresaban: “tengo la idea, pero no sé cómo empezar”; otros comentaban: “no recuerdo haber escrito algún texto en las escuelas donde estudié”; algunos más decían, “lo que recordamos son transcribir lecciones del libro, eso fue en la primaria”; y en la secundaria, repetir 500 veces algunas frases como: “Debo cumplir con mi tarea”, “Debo respetar a mis maestros”, “Debo portarme bien”, etcétera.

Fue entonces cuando comenté que, como docentes que iban a ser, era necesario y urgente implementar la técnica del texto libre, para que ellas y ellos lograran favorecer las competencias lingüísticas; y en la medida en que los fueran realizando, iban a leer a Freniet, empezando por la filosofía y biografía; después, las diferentes técnicas. Estuvieron de acuerdo, y a partir de la segunda semana que inició el ciclo escolar antes citado, iniciamos con esta actividad. La consigna fue que todos los fines de semana escribirían un texto libre. Si la primera clase la teníamos el martes, tres alumnos del grupo leían su texto libre en voz alta y después escribían el título de este en la pizarra; una vez que los tres lo habían leído, el grupo elegía a través de votación cuál les interesaba para corregirlo de forma grupal. En el segundo semestre, en el curso “Prácticas sociales de lenguaje”, se continuó con los textos libres; al final del ciclo escolar 2018-2019, se hizo el libro de vida, con los textos corregidos; y 1 o 2, de los que más les gustó.

Paso 2: Acuerdos que se tomaron para la aplicación de esta técnica

1. El texto libre se haría semanal.
2. Debería tener título, autor y fecha.
3. No copiarlo de internet o algún libro.
4. Escribir un texto, todos los fines de semana.
5. Al momento de hacer la votación para elegir cuál se iba a corregir, sería por el título y no por la persona que lo escribió.
6. En algunas ocasiones se les daría el tema, por ejemplo, el día de la madre, del padre, el 14 de febrero.
7. La duración del texto libre se realizaría en 1° y 2° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Paso 3: Desarrollo del proceso comunicativo (cómo se hizo la corrección del texto libre)

1. El autor del texto electo, lo escribía en la pizarra para hacer la corrección de forma grupal.
2. Se enumeraban las líneas, porque la corrección era línea por línea.
3. Se le pedía algún alumno que leyera la línea; posteriormente, se le solicitaba al grupo que observaran e identificaran algún error, y si nadie del grupo identificaba alguno y este existía, el docente leía tal cual la palabra para que se dieran cuenta en dónde se tenía que corregir. Y así sucesivamente hasta terminar de revisarlo.
4. Si el error era de sintaxis, se le solicitaba al autor autorización para cambiar una palabra por otra, o quitar las que no fueran necesarias.
5. En el momento de hacer las correcciones en la pizarra, el autor del texto iba haciendo las correcciones en su libreta, y posteriormente lo transcribía a computadora.
6. Una vez transcrito el texto en computadora, le daría uno, a cada integrante del grupo.
7. Al finalizar el ciclo escolar, se hizo el libro de vida con los textos corregidos.

En este proceso comunicativo, la producción de textos libres por parte de las y los alumnos de la Escuela Normal Urbana de Balancán, les permite favorecer las habilidades lingüísticas, principalmente, la escritura. Algunas de ellas tienen que ver con la articulación de ideas, diseño y construcción de textos, respetando reglas ortográficas y gramaticales. Por otra parte, el texto libre permitió que los alumnos escribieran sobre sus propios intereses y no el interés del docente. Las experiencias compartidas entre los estudiantes potenciaron la apropiación de técnicas, ajustándolas a la realidad contextual. Otro de los resultados derivados del texto libre, fue que ellos mismos se iban dando cuenta de su avance en la escritura, mediante sus propios textos.

Resultados

Cada estudiante escribió 29 textos durante el ciclo escolar 2018-2019, con estos se hizo el libro de vida del grupo, de los cuales en la siguiente tabla únicamente se registró uno de cada estudiante. Como evidencia de los resultados, se realizó la comparación del primer texto y el último, para conocer el avance en cuanto a ortografía y sintaxis.

Tabla 1*Textos que conformaron el libro de vida*

Nº	Autores	Título de los textos
01.	Brenda Rubí Aguilar	Un fin de semana ideal
02.	Isis Maray Aguirre Gómez	39 aniversario de la ENU
03.	Celeste Álvarez Salvador	Día naranja
04.	Carmen Bautista Méndez	Día de las madres en familia
05.	Heidy Alejandra Benítez Gómez	Bajo la sombra de tus alas
06.	Sheila Guadalupe Cabrera P.	Sábado por la tarde
07.	Luz Arely Calderón Romero	Mis vacaciones
08.	Rodrigo Córdova Domínguez	Mi amigo, mi hermano y mi caballo
09.	Luis Antonio Cruz Cruz	¿Por qué te conocí?
10.	Gpe. Concepción Damas Z.	La confianza sube por las escaleras y baja por el elevador
11.	Ittzi Graciela Espinosa Jiménez	Fin de semana con mamá
12.	Litzi Mariana García Burelo	Día de la mujer
13.	Karen Itzel Guillen Vázquez	Un nuevo celular
14.	Martín Augusto Guzmán López	Un domingo con copito
15.	Alonso Hernández Hernández	Reencuentro
16.	Rogelio Hernández Velázquez	Hablando con mis padres
17.	José Ricardo Iglesias González	Mi última puesta en escena
18.	Abigail Pascual Balán	No entregó al grupo su texto
19.	Aureliano Pérez Gómez	Mis mejores compañeros de clase
20.	Sandra Isela Ramírez Bolón	Mi video
21.	Herlinda Reyes Bautista	Mi abuelita
22.	Gabriel Guadalupe Rodas M.	No entregó al grupo su texto
23.	Alondra Berenice Romero	Un fin de semana en familia
24.	Estefanía Romero Uco	De niñera

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La composición del escrito implica pensar el texto como un proceso, tal como lo describe Cassany (1993), es el acto de transformar el pensamiento en letra, cuyo acto no es lineal, sino creativo. El aprendizaje de la lector-es-

critura, es el primer aprendizaje sistemático fundamental para la comunicación, la aplicación de conocimientos y la generación de habilidades cognitivas que permiten acceder a otras áreas del saber. De tal manera que, la escritura despliega la capacidad de pensar en el tema o el motivo sobre el cual se escribe, implica la construcción de conocimiento, ya que se parte de un estado de conocimiento y se integran habilidades previas que permiten transitar a un estado de amplitud.

Es importante resaltar que las posibilidades de esta propuesta pedagógica, apuntan a la construcción de conocimiento, a la libre expresión, al aprendizaje autónomo y cooperativo, a aspectos emocionales. En nuestro caso, el texto libre, permitió favorecer la competencia escrita, conocer situaciones familiares y la práctica de algunos valores universales. La apropiación convencional de la lengua atraviesa un largo camino en el que el error forma parte natural de proceso, y que, finalmente, el aprendizaje comprensivo y significativo, basado en las experiencias de los alumnos, es la base para construir aprendizajes cada vez más complejos y duraderos.

Finalmente, la técnica del texto libre puede ser ampliada con las posibilidades que ofrecen las TIC en la educación. Las oportunidades de expresarse de diversas maneras enriquecen la creatividad, la libre expresión y la comunicación, bajo una perspectiva crítica e innovadora de la educación. El texto libre es una de las técnicas de Freinet que permite potenciar el desarrollo de la competencia lingüísticas y algunos valores universales en los estudiantes.

Referencias

- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Castells, M. (1998). *La era de la información*. Alianza.
- Freinet, C. (1998). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo veintiuno.
- Movimiento Mexicano para la escuela moderna. (1997). *La pedagogía Freinet: Principios propuestas y testimonio*.
- Freinet, C. (1979). *O itinerário de Célestin Freinet: A libre expressão de Pedagogia Freinet*. Francisco Alves.
- González, G. (1998). *Cómo dar la palabra al niño*. Ediciones el Caballito.

- González, J. (1989). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. *Investigación en la escuela*, 7, 49-66.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Secretaría de Educación Pública.
- Legrand, L. (1999). Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular. *Educación comparada*, (1-2), 425-441.
- Paiva, Y. (1996). Pedagogía Freinet: seus princípios e práticas. En M. Elias (ed). *Pedagogia Freinet: Teoria e Prática*. Papirus.
- Silva, V. G. & De Lorenzi, G. (2013). Pedagogía de los medios y pedagogía Freinet: puntos de encuentro. *Apertura*, 5, 98-107.

Capítulo 13

Desarrollando la formación inicial de maestros en ciencias a partir de sus concepciones y obstáculos

Gabriela Carolina Cattani Delord³³

<https://doi.org/10.61728/AE24003414>



³³ Doctora en Educación, Universidad de Sevilla, gcattani1@us.es

Introducción

Bastantes estudios muestran las limitaciones y obstáculos que presentan los y las docentes de Educación Primaria, en formación y en ejercicio, en relación con sus concepciones acerca de la ciencia y su enseñanza, y cómo éstas afectan a su forma de enseñar y al mantenimiento de un modelo didáctico basado en la transmisión directa de los contenidos (Porlán, 1995).

Una de las razones de esta situación es el hecho de que, con frecuencia, la formación inicial como maestros y maestras no constituye un momento de toma de conciencia y de reelaboración consciente del modelo de enseñanza-aprendizaje interiorizado en la larga etapa de estudiantes. Uno de los obstáculos más importantes en el caso de la enseñanza de las ciencias es la falta de conexiones significativas entre la *ciencia de los científicos* y la *ciencia de la escuela* (Delord, 2020).

Por ejemplo, una de las características básicas de la ciencia es la resolución de problemas abiertos, sin embargo, en la escuela, la enseñanza de las ciencias predominante, de forma muy contraria al contexto científico, se basa en la memorización mecánica de conceptos ya elaborados, de forma lineal y parcelada. Es decir, el aprendizaje de la ciencia se convierte en demasiadas ocasiones en la memorización de nomenclaturas (Barrón, 2015; Porlán, 2018).

De esta manera, se acaban transmitiendo de manera implícita falsas creencias como que la ciencia es una acumulación de contenidos acabados de muy difícil comprensión, o que los científicos son personas excepcionales y, por tanto, que esta profesión no es para personas normales. No es de extrañar que pocos niños, y, menos aún, niñas, quieran estudiar ciencias en el futuro.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es resaltar la importancia de diseñar durante la formación inicial de maestros y maestras actividades y propuestas de trabajo relevantes que provoquen contraste y cambio en

sus ideas sobre la ciencia y su enseñanza, atendiendo a sus modelos implícitos y a los obstáculos que presentan.

Aproximación teórica

Desde diferentes ámbitos y desde hace tiempo se viene promoviendo un cambio en la enseñanza de las ciencias hacia un modelo más acorde con la ciencia real y, por tanto, más centrado en la actividad investigadora del estudiante. Este cambio se fundamenta en una concepción constructivista e investigativa de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, según la cual los y las estudiantes han de enfrentarse por sí mismos a retos vinculados a las ciencias, y próximos a la vida cotidiana, para, desde sus propias hipótesis, ir construyendo un conocimiento progresivamente más valioso y completo (Porlán, 1995).

A partir de este punto de vista, el papel de los y las docentes debe evolucionar y, por tanto, también su formación, desde un mero transmisor de información a un diseñador de actividades y tareas que constituyan el “andamiaje” necesario para la evolución de las ideas de los y las estudiantes, y para la superación de los obstáculos asociados a ellas, tanto al principio como durante todo el proceso de enseñanza.

Recientemente, conectando con la idea del *docente como investigador* en el aula (Delord, Porlán y Harres, 2017), se viene poniendo el valor lo que se ha dado en llamar “investigaciones de diseño” (Kelly, 2003), en la que los y las docentes adoptan una mirada experimental en el diseño y desarrollo de sus propuestas de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que aporten evidencias sobre la validez de las actividades diseñadas para promover un aprendizaje de calidad en el alumnado.

Este trabajo se enmarca en este tipo de investigaciones al basar el diseño de las actividades de clase en el análisis de un cuestionario sobre las ideas iniciales de los futuros maestros y maestras sobre qué es y cómo es la ciencia (Cademártori y Parra, 2004), y al comprobar posteriormente, con una aplicación final del mismo cuestionario, la validez de dichas actividades, analizando la evolución del aprendizaje alcanzado por los y las estudiantes.

Metodología

El problema central de esta investigación, por tanto, es el siguiente: *¿Qué concepciones y obstáculos tenían sobre la ciencia y su enseñanza los y las estudiantes de la asignatura Didáctica de las Ciencias antes de empezarla y qué cambios se han dado después del primer cuatrimestre de clases?* Para abordarlo se diseñó un cuestionario con cuatro preguntas abiertas muy básicas que se aplicó antes y después de la asignatura. Dichas preguntas además constituyeron los problemas sobre los que se trabajó e investigó durante el cuatrimestre.

Las preguntas del cuestionario y las categorías de análisis correspondientes son las siguientes:

1. *¿Cómo se hace la ciencia?* Categoría de análisis: El método científico. Justificación: La enseñanza de las ciencias debe inspirarse en el método científico y en la investigación de problemas abiertos y significativos.
2. *¿Describe en detalle cómo son los científicos?* Categoría de análisis: Características de los científicos y científicas. Justificación: Es frecuente una visión muy estereotipada, distorsionada y reduccionista de las personas que se dedican a la investigación. En esta pregunta se evitó deliberadamente utilizar un lenguaje inclusivo para no condicionar las respuestas y poder observar si los y las estudiantes consideraban a las mujeres como investigadoras.
3. *¿Qué hay que hacer para ser investigador o investigadora?* Categoría de análisis: La investigación como profesión. Justificación: Existe un gran desconocimiento social sobre el proceso profesional que se debe seguir para dedicarse a la ciencia.
4. *¿Qué dicen la ciencia y la investigación sobre cómo se debe enseñar ciencia en la escuela?* Categoría de análisis: La didáctica de las ciencias como enseñanza de conocimiento. Justificación: En la enseñanza de las ciencias predominan ideas y prácticas incoherentes con las aportaciones de la investigación científica en este ámbito, en gran parte porque la enseñanza y el aprendizaje no se consideran objetos de estudio científico.

El contexto en el que se aplicó el cuestionario fue la asignatura obligatoria de Didáctica de las Ciencias Experimentales del 2º año del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, durante el primer cuatrimestre

del curso 2021/22 (desde octubre de 2021 hasta enero de 2022). La muestra estaba formada por 53 estudiantes, 62 % de mujeres y 38 % de hombres. El mismo cuestionario fue aplicado antes y después del cuatrimestre.

El enfoque metodológico utilizado para el análisis de las ideas y obstáculos de los y las estudiantes ha sido de carácter cualitativo y a través del *análisis del contenido* de las respuestas (Bardin, 1986; Cohen, Manion y Morrison, 2007; Delord, 2015). Dicho análisis se basó en la lectura interpretativa como instrumento de recogida de *unidades de información significativas*. En cada pregunta del cuestionario se han seleccionado sujeto a sujeto las unidades de información significativa y se han ordenado por niveles de complejidad, desde los significados menos complejos a los más complejos en una *escala de aprendizaje* (Porlán, 2017; Delord, Hamed, Porlán y De-Alba, 2020), calculando finalmente la frecuencia de sujetos cuyas respuestas se encontraban en cada nivel (escalón) antes y después de la enseñanza.

Desarrollo

El estudio se ha desarrollado con los siguientes pasos:

1. Diseño y aplicación inicial de forma anónima del cuestionario sobre *ideas de los estudiantes acerca de la ciencia y su enseñanza*.
2. Selección de las unidades de información significativa de las respuestas al cuestionario inicial y organización de las mismas en niveles, de forma escalonada, de las más simples a las más complejas, calculando la distribución de la muestra en dichos niveles y describiendo y analizando los obstáculos de aprendizaje más significativos.
3. Siguiendo la lógica de las *investigaciones de diseño*, se han elaborado y aplicado experimentalmente *actividades de contraste*, basadas en los resultados de cada pregunta del cuestionario inicial, y pensadas para ayudar al alumnado a superar sus obstáculos (Delord y Porlán, 2018; Delord & Pérez-Robles, 2022), y a llevarlos a un nivel más complejo y adecuado de sus concepciones respecto al nivel de partida (Duit, 2009; Porlán, Martín del Pozo, Rivero, Harres y Pizzato, 2010).
4. Nueva aplicación del cuestionario al final del proceso formativo, categorizando de nuevo las respuestas en niveles, calculando la distribución porcentual de la muestra y comparándola con la distribución inicial.

5. Análisis de la evolución de las ideas y obstáculos iniciales y finales de la muestra y del papel de las actividades de contraste en dicha evolución.

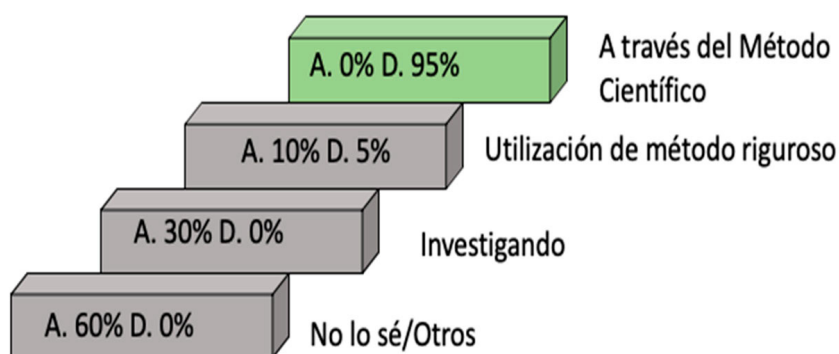
Resultados

Se presentan a continuación las escaleras de aprendizaje obtenidas en el análisis inicial y final de las 4 preguntas/problemas del cuestionario, indicando los porcentajes de estudiantes que estaban en cada nivel (escalón), los obstáculos más importantes detectados al principio, las actividades de contraste experimentadas y los avances en el aprendizaje de los y las estudiantes.

El método científico. Como se puede observar en la figura 1, en el cuestionario inicial, los y las estudiantes, ante la pregunta de *¿cómo se hace la ciencia?*, respondían que no lo sabían (60 %) o incluían expresiones genéricas vinculadas a la palabra investigación, pero sin describir las características y las fases del proceso. Solo un 10 % aludía a la dimensión de rigor propia del trabajo científico. Sin embargo, en el cuestionario final, un 95 % describe las fases del método científico basado en la investigación rigurosa de problemas relevantes. El obstáculo fundamental, por tanto, es el *desconocimiento de que existe un método para el trabajo científico*.

Figura 1

Obstáculo: desconocimiento del método científico



Fuente: elaboración propia.

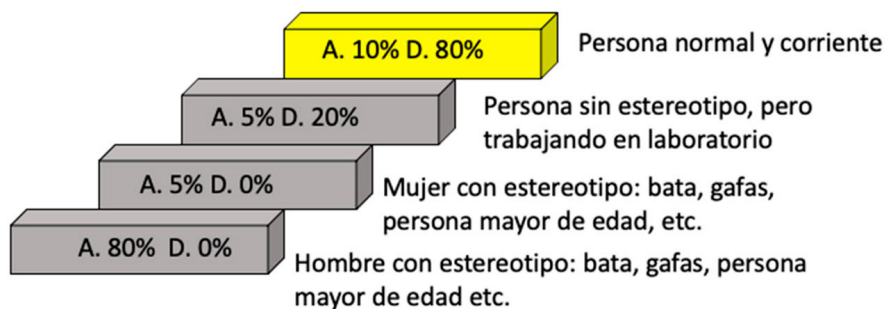
Las actividades de contraste diseñadas para abordar dicho desconocimiento fueron: a) Investigar el *origen de las diferentes rocas de las playas de Almería*

(España), teniendo en cuenta las pautas del método científico; b) Investigar el problema *¿por qué no se hunden los barcos?*, teniendo en cuenta las pautas y los criterios del método científico; c) Leer y analizar varios artículos científicos para conocer el trabajo de los investigadores y la forma de comunicar y organizar sus resultados y conclusiones.

Las características de los científicos y científicas. En la figura 2 podemos observar la escalera de aprendizaje relativa a la pregunta *¿describe en detalle cómo son los científicos?* Al principio, la mayoría de la muestra mostraba un prototipo de hombre mayor, con bata de laboratorio, gafas y aspecto excéntrico. Solo un 5 % se referían a mujeres y solo un 10 % los describían como personas normales. En el cuestionario final, el 80 % los describe ya como personas normales con características diversas de edad y género y que investigan en diferentes contextos, pues la ciencia tiene muchas ramas y especialidades, mientras que un 20 % los sigue relacionando exclusivamente con actividades de laboratorio. Esta fuerte vinculación con el laboratorio está relacionada con la imagen que la sociedad, los libros texto, las películas y otros medios difunden de manera reiterada sobre los científicos. El obstáculo aquí, por tanto, se refiere a la *imagen estereotipada de los científicos*.

Figura 2

Obstáculo: Imagen estereotipada de los científicos



Fuente: elaboración propia.

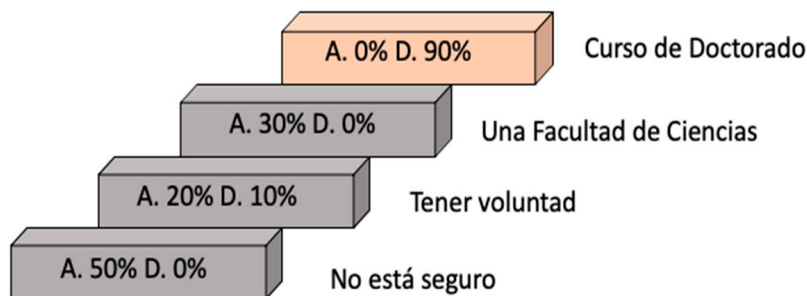
Las actividades de contraste diseñadas y aplicadas en este caso fueron: a) Investigar la vida y las características de diversos científicos y científicas, incluso de la propia universidad, participando en clase investigadores e investigadoras de diferentes edades, especialidades y estilos personales; b)

Estudio sobre las mujeres en la Ciencia: sus aportaciones y dificultades y c) Análisis del vídeo de una entrevista con la física Julieta Fierro que cuenta su trayectoria como investigadora.

La investigación como profesión. En la figura 3 vemos que en el cuestionario inicial, ante la pregunta de *¿qué hay que hacer para ser investigador o investigadora?*, el 50 % de la muestra manifiesta no estar seguro de la respuesta, el 20 % alude a una actitud genérica como la “voluntad” y el 30 % se refiere a la necesidad de realizar estudios en una facultad de ciencias, pero sin aludir a los estudios específicos de doctorado o a la realización de una tesis de doctoral. Al final, el 90 % de los y las estudiantes ya reconocen que hay unos estudios específicos para seguir la carrera científica. El obstáculo aquí es *ignorar que existe una carrera profesional para ser investigador/a*.

Figura 3

Obstáculo: Ignorar la existencia de una carrera profesional científica



Fuente: elaboración propia.

Las actividades de contraste que se experimentaron en relación con este problema fueron: a) Investigar diferentes tipos de carreras, trayectorias profesionales, trabajos laborales, salarios, etcétera, relacionados con la investigación (becas, estancias en centros de investigación, concursos, oposiciones, carreras...) y b) Análisis del vídeo de una entrevista con la física Julieta Fierro que cuenta su trayectoria como investigadora.

La didáctica de las ciencias como área de conocimiento. En la figura 4, ante la pregunta *¿qué dice la ciencia y la investigación sobre cómo se debe enseñar ciencia en la escuela?*, se observa que en el cuestionario inicial, el 60 % plantea que la enseñanza de las ciencias ha de basarse en experimentos, juegos

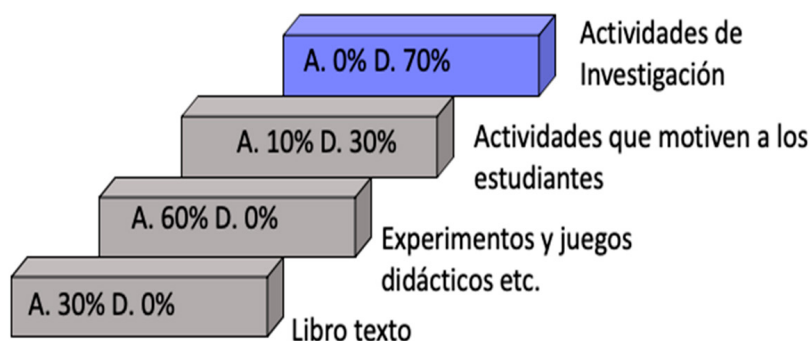
didácticos, recursos innovadores, etc., mostrando ya una visión de cambio respecto a la enseñanza transmisiva, aunque un 30 % se refieren al libro de texto como recurso fundamental.

Al final, el 70 % de la muestra considera que los resultados de investigación en el área de Didáctica de las Ciencias aconsejan poner en práctica un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación del alumnado (Stenhouse, 2004; Porlán, Delord, Hamed y Rivero, 2020). Mientras que el 30 % restante considera que la ciencia escolar se debe hacer a través de actividades que motiven a los estudiantes.

En este caso, el obstáculo destacado es una *visión activista del cambio de la enseñanza de las ciencias basada en experiencias y juegos*, pero no articulada como un auténtico modelo constructivista e investigativo.

Figura 4

Obstáculo: Visión activista del cambio en la enseñanza de las ciencias



Fuente: elaboración propia.

Las actividades de contraste puestas en juego en este caso fueron: a) Investigar en revistas científicas de Didáctica de las Ciencias sobre qué aportan las investigaciones sobre cómo enseñar ciencias en la escuela; b) Analizar los libros de texto de primaria y sus propuestas de actividades y comparar las conclusiones de dicho análisis con las conclusiones de la actividad anterior.

En síntesis, los resultados indican que en todas las preguntas del cuestionario la mayoría de los estudiantes han evolucionado significativamente desde respuestas más simples a otras más complejas al final de la formación, pasando de una visión de los científicos como hombres mayo-

res encerrados en laboratorios a identificar que los científicos pueden ser hombres y mujeres de diferentes edades y de vida normal. También de un desconocimiento o una visión genérica de la actividad científica a reconocer las características y fases del método científico. O a ignorar que para ser investigador o investigadora hay que realizar estudios específicos, a ser conscientes de que hay que seguir una carrera profesional. Y, por último, a identificar la enseñanza de las ciencias con la mera lectura del libro de texto o, en una visión alternativa, con un activismo no estructurado, a considerar que la didáctica de las ciencias recomienda un modelo de enseñanza basada en la investigación en el aula.

Por último, este estudio confirma que las investigaciones de diseño, en las que las actividades se elaboran a partir de las ideas y obstáculos iniciales de los estudiantes, promueven en ellos aprendizajes de mayor calidad.

Conclusiones

Se puede concluir que, a través de las ideas de las y los estudiantes, es posible implementar actividades más coherentes y que realmente sean significativas para el perfil de estudiantes que tiene en clase. Creemos que esta estrategia es clave para ayudar a realizar una enseñanza de las ciencias más significativa.

Para finalizar, hemos identificado cinco conclusiones claves que podemos sacar de esta investigación:

- a) Las ideas de las y los estudiantes nos ayudan a diseñar clases más significativas.
- b) Los cuestionarios son buenos recursos para conocer las ideas de nuestros estudiantes antes y después de la enseñanza.
- c) Identificar los obstáculos de los y las estudiantes nos permite diseñar contenidos y actividades de contraste más adecuados para su punto de partida (Rivero, Hamed, Delord y Porlán, 2020).
- d) Las actividades de investigación provocan la contrucción del conocimiento de forma autónoma, sin la necesidad de transmisión directa de los contenidos.
- e) Los y las estudiantes son capaces de llegar a ideas más complejas siendo ellos mismos los protagonistas.

Referencias

- Bardin, L. (1996). *Análisis del contenido*. Akal.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Cademártori, Y. & Parra, D. (2004). Reforma Educativa y Teoría de la Argumentación. *Signos*, 33, 69-85.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge: Falmer.
- Delord, G. (2015). Análise do Discurso com M. Pêcheux. En G. T. Duro, G.T (Coord). *Re-significando os labirintos da pesquisa qualitativa* (pp. 95-110). EDIPUCRS.
- Delord, G. (2020). *Investigar en la clase de ciencias*. Ediciones Morata.
- Delord, G. & Pérez-Robles, A. (2022). Investigando el aprendizaje de los estudiantes de Didáctica de las Ciencias Experimentales: Modelo tradicional versus Modelo investigativo. En Porlán, R. & Villarejo-Ramos, A.F. (Coords.), *Aprendizaje Universitario: resultados de investigaciones para mejorarlo*, (pp. 149-170). Ediciones Morata.
- Delord, G. & Porlán, R. (2018). Del discurso tradicional al modelo innovador en enseñanza de las ciencias: obstáculos para el cambio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (35), 77-90. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12193>
- Delord, G., Porlán, R. & Harres, J. (2017). La importancia de los proyectos y redes innovadoras para el avance de la enseñanza de las ciencias: El caso de un profesor de la Red Ires. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(3), 653-665. DOI: <http://hdl.handle.net/10498/19514>.
- Delord, G.; Hamed, S.; Porlán, R. & De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En De Alba, N. & Porlán, R. (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*, (pp. 127-162). Ediciones Morata.
- Duit, R. (2009). *Students' and teachers' Conceptions and Science Education*. IPN.
- Kelly, A. E. (2003). Research as design. *Educational Researcher*, 32(1), 3-14.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y Escuela*. Díada.

- Porlán, R. (Coord.) (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Ediciones Morata.
- Porlán, R. (2018). Didáctica de las ciencias con conciencia. *Enseñanza de las ciencias*, 36(3), 5-22. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2795>
- Porlán, R.; Delord, G.; Hamed, S. & Rivero, A. (2020). El cambio de las concepciones y emociones sobre la enseñanza a través de ciclos de mejora en el aula: un estudio con profesores universitarios de ciencias. *Formación Universitaria*, 13(4), 183-200. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400183>
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres J., Azcárate, P. & Pizzatto, M. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: Marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 31-46.
- Rivero, A., Hamed, S., Delord, G. & Porlán, R. (2020). Las concepciones de docentes universitarios de ciencias sobre los contenidos. *Enseñanza de las ciencias*, 38(3), 15-35. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2845>
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

Capítulo 14

Retos y desafíos de la formación inicial de maestros

Noelva Eliana Montoya Grisales³⁴

Dora Inés Arroyave Giraldo³⁵

Enoc Valentín González Palacio³⁶

<https://doi.org/10.61728/AE24003421>



³⁴ Doctora en Ciencias de la Educación; Universidad de San Buenaventura – Medellín, Colombia, correo: noelva.montoya@usbmed.edu.co

³⁵ Doctora en Ciencias Pedagógicas; Universidad de San Buenaventura – Medellín, Colombia, correo: dora.arroyave@usbmed.edu.co

³⁶ Doctor en Educación; Universidad de Antioquia – Medellín Colombia, correo: enoc.gonzalez@udea.edu.co

Introducción

El propósito del presente estudio, estuvo referido a develar el estado actual de la producción científica referida a la formación inicial del maestro comprendida entre los años 2016 y 2022, dado que ser maestro y formarse como tal tiene un sinnúmero de implicaciones, las cuales se derivan tanto del proceso formativo, la práctica efectiva en el aula y las diferentes relaciones que se tejen en el contexto educativo, por lo tanto, en palabras de González (2019) es tan complejo que toca al mismo tiempo con lo pedagógico, lo humano y lo profesional. Por ende:

Ser maestro, profesor o docente refiere a un asunto complejo y multifacético, que tiene matices disciplinares y subjetivos, por lo tanto, abordar la idea de ser y formarse como tal, no implica únicamente una posición de reflexión sobre este proceso, sino también, involucra la creación de una imagen acerca de lo que significa serlo y de los roles y funciones que como profesional cumple en la sociedad. (González, 2019, p. 112)

Tal complejidad en la formación del maestro ha estado permeada por el abordaje de lo pedagógico y lo didáctico (general, especial o específico), asuntos que son también dinámicos y cambiantes; de igual manera, la práctica pedagógica y la investigación se han instaurado como elementos transversales del proceso formativo, lo que además debe adecuarse a las lógicas contextuales y relacionales de los futuros maestros.

En este orden de ideas, aunque la literatura especializada, la normatividad y las políticas educativas proponen elementos clave en la formación de los maestros, siempre existirá algo por agregar, ya sea como contenido, procedimiento o experiencia, pues aprender, enseñar o aprender a enseñar es una tarea infinita y en espiral

Aproximación teórica

Formarse en la profesión docente requiere de una serie de saberes y sucesos, que en términos estructurales implicaría un abordaje no solo de elementos propios del saber pedagógico, sino también de conocimientos de orden disciplinar y contextual, pues no se puede ser maestro de todo, y muy seguramente no para todos, por lo que siempre, ser y formarse como maestro implicará adecuarse a las reglas, requerimientos y rituales de la cultura en la cual se cumple este encargo social, “la profesión docente es una labor altamente compleja y exigente, esta requiere para su desempeño de múltiples y variadas competencias personales y profesionales, entre las cuales se incluyen los conocimientos teóricos y pragmáticos propios de la disciplina” (Lagos San Martín y López-López, 2020, p. 5).

Diversos antecedentes referidos a la formación del maestro, suelen situarse en dos direcciones, por un lado, aquellos que se inclinan por la Formación Continua, la cual se refiere a una estrategia de mejora de la cualificación profesional al servicio del desempeño laboral (Escudero, 2020), y los que se inclinan por la Formación Inicial, definida como: “el momento a través del cual el futuro profesorado recorre una trayectoria en la que adquiere diversos saberes” (Gallardo-Fuentes et al., 2022, p. 5) o como lo dirían Manso y Garrido-Martos (2021), esa primera etapa en la cual los que han decidido ser docentes se forman conscientemente para ello, el cual además es un periodo donde: “se funden la mayoría de creencias, actitudes, opiniones e ideas en torno a la educación que orientará las futuras acciones pedagógicas del docente” (Sevilla *et al.*, 2017 citado por Medina Sánchez, 2021, p. 2).

Dicho proceso se desarrolla en una institución educativa específica (Vaillant, 2004), ya sea una escuela normal, la cual como lo mencionan Hernández Silva et al. (2020) ha sido crucial en la configuración de la imagen del maestro, o en una institución universitaria que desarrolla diferentes procesos de calidad para formar de la manera más adecuada a los futuros maestros; sea cual sea el centro de educación formal en el que esto se desarrolle, la formación inicial docente es “un proceso que coadyuva al estudiante de docencia a construir una visión de la enseñanza y el aprendizaje, misma que será puesta en uso al ejercer la acción educativa” (Vezub, 2016, p. 32).

Para poder ejercer la acción educativa los futuros maestros deben adquirir una serie de conocimientos pedagógicos, de disciplinas académicas, prácticas de enseñanza y competencias que les permitan dar cuenta de la formación recibida y que les ayude a resolver su complejo quehacer profesional (Cuadra-Martínez *et al.*, 2021; Soto Gómez *et al.*, 2021), puesto que, “la sociedad necesita buenos profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad” (Marcelo García, 2010, p. 18). Entre los diferentes saberes de un futuro maestro, se resaltan el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido (CDC), los cuales inician en la etapa preparatoria y van evolucionando; no obstante, es necesario que se brinde una oportunidad de aprendizaje adecuada para los futuros maestros en su etapa inicial (Vaillant y Marcelo, 2021).

En síntesis, la formación inicial se refiere a los contenidos y procedimientos a partir de los cuales se prepara a un maestro para su rol profesional, en el seno de una institución oficialmente preparada para ello, así las cosas, la formación inicial aunque obedece a una serie de requerimientos frente a los cuales es posible establecer unos consensos, además de algunas particularidades derivadas sobre todo del contexto y la cultura, difícilmente se puede concebir como un proceso único y estandarizado, pues al ser la labor del maestro una tarea que se ejerce en función de otros y relacionada con la cultura y el contexto, lo más predominante es el dinamismo y la reflexividad en dicho proceso.

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo del arte, el cual “es un análisis minucioso de la literatura científica (artículos, libros y tesis) disponible sobre un tema, procedimiento u objeto de estudio en particular” (González, 2019, p. 230), teniendo en cuenta las siguientes fases: *delimitación del estudio*, se buscaron artículos, tesis de doctorado y libros sobre la formación inicial de maestros, en las bases de datos: EBSCO, DIALNET y SCOPUS entre los años 2016 y 2022. En la *recopilación y formulación del corpus*, se recogieron 50 textos los cuales se leyeron y procesaron en Resúmenes Analíticos de investigación (RAI) (González, 2019, p. 235); los cuales se digitaron en una macro de Excel y se categorizaron y analizaron en el software Atlas

Ti v8; finalmente el proceso de interpretación y comunicación, se hizo a partir de dos categorías axiales: conocimiento y saberes del futuro maestro y reflexiones de índole curricular.

Desarrollo

El tema central del presente trabajo es develar como la identidad profesional y el hecho de ser maestro se configura, incluso, antes de titularse y ejercer en propiedad la función docente; lo cual por un lado está marcado por el proceso de formación inicial, el cual como todo proceso curricular está cargado de una serie de contenidos y procedimientos que preparan efectivamente al futuro maestro; no obstante, los asuntos de orden actitudinal, el relacionamiento con otros y la cultura imperante, también dejan huella y mella en la identidad de los maestros; los cuales a modo de receptáculo de aprendizajes y experiencias se forjan en una de las tareas más demandantes, útiles y sutiles de la sociedad, formar a las futuras generaciones.

Resultados

A pesar del contexto cambiante antes descrito, a modo de inventario se mencionan algunos aspectos que suelen ser de uso común en la descripción del proceso formativo del maestro, y que emergen de la revisión hecha sobre este concepto, las cuales son, por un lado, los *conocimientos y saberes* que debe poseer un futuro maestro; y finalmente una *reflexión de índole curricular* que denota lo dinámico del proceso.

Conocimiento y saberes del futuro maestro

Cuando se habla de los conocimientos y saberes que debe poseer un futuro maestro, el asunto no solo toca con aspectos de orden teórico o práctico, sino como estos elementos además de otros relacionados con la personalidad del maestro se conjugan con la realidad imperante y las necesidades del contexto y los sujetos que los habitan, en ese orden de ideas, prepararse, renovarse y adaptarse siempre será una responsabilidad de los maestros y las instituciones que los forman, por lo tanto:

es preciso renovar el debate acerca de qué tiene que conocer, saber y poder hacer un docente y de qué manera la formación logra transmitir esos conocimientos a través de una formación basada en prácticas y dispositivos coherentes con el modelo pedagógico y la concepción docente sustentada para nuestras escuelas. (Vezub, 2016, p. 2)

De esta manera, aspectos fundantes de la profesión docente como las “competencias didácticas y pedagógicas” (Mariño et al., 2021, p. 195), siempre estarán presentes en la formación inicial de cualquier maestro, pues son claves a la hora de impartir, ofrecer o brindar a otros algún tipo de conocimiento, esto que algunos prefieren llamar de manera más asertiva enseñanza (Chevallard, 2013) también implica otro tipo de saberes, tales como: la investigación, la comunicación, la alteridad, la competencia digital, lo emocional, la experiencia, lo crítico y lo reflexivo, entre otras; que además deben compaginarse con “la necesidad de que el docente tenga conocimiento de la disciplina”, ya que esto le permite al maestro: “convertir el conocimiento científico en un conocimiento enseñable” (Chevallard, 2013), por lo tanto, lo pedagógico no puede separarse o aprenderse de manera aislada del conocimiento disciplinar del maestro (Hernández et al., 2020, p. 3), y la didáctica además de general también debe ser específica, pues como se dijo anteriormente no es posible ser maestro de todo y para todos, aunque tampoco es posible pensar en la formación docente sin que existan elementos comunes. Por ello:

La formación del docente que requieren los desafíos educativos actuales ha de afrontar, por tanto, no solo la adquisición de conocimientos académicos y pedagógicos, sino la construcción lenta y experiencial de las cualidades o competencias que requiere su complejo quehacer profesional. (Soto Gómez et al., 2021, p. 11)

Por otro lado, la literatura especializada considera que la identidad, tradición y subjetividad de los maestros también juega un papel importante en su acción y profesión, pues el maestro no es un agente externo de la cultura, y este, a cuentas de su función, no renuncia a lo que es y ha sido, pues su experiencia y posición frente al acto educativo se forja desde su preparación y continúa así en su desempeño efectivo, por lo tanto, la formación del maestro debe: “orientarse hacia la integración de saberes y

valores para la construcción humana, además de asociarse necesariamente a un diálogo intersubjetivo, con contenidos emergentes y nuevos ámbitos culturales que enriquezcan las experiencias del cuerpo docente” (Lagos y López-López, 2020, p. 3).

De esta manera, forjarse y hacerse maestro además de ser un asunto que involucra una serie de saberes teóricos y prácticos, implica prepararse para ejercer una función que se va consolidando a medida que se aprende a serlo en función de un contexto en particular, por lo tanto, la identidad como categoría propia de la cultura acoge a la experiencia y esto incluye la experiencia formativa. De este modo:

La formación inicial docente es un período especialmente crítico para la construcción de la Identidad Profesional. Es durante este período que los estudiantes deben transformarse en profesores(as), lo que implica desarrollar una serie de competencias que, en el futuro, les permitan desempeñar la profesión docente en un contexto que a menudo desafía la calidad de la formación recibida, impone una serie de exigencias y dificultades que los futuros docentes deben superar, además de exigir calidad en los resultados obtenidos en términos de aprendizaje. (Cuadra-Martínez *et al.*, 2021, p. 80)

Dichas competencias se adquieren no solo en la formación inicial sino, como reconoce el documento, a lo largo de un proceso que requiere conectar el momento inicial con el de entrada a la función docente y con el diseño de la carrera profesional, pero dando por sentado, que el momento clave corresponde al periodo de formación inicial (Prats, 2016, p. 22).

Lo más particular de la formación inicial, además de su relevancia en la construcción de identidad de los futuros maestros, es que: “esta siempre parece insuficiente, desactualizada, débil e incapaz de producir el perfil docente deseado” (Vaillant 2005 citado por Vezub, 2016, p.), lo anterior denota, no solo lo difícil de la constitución de una identidad perenne, sino también, que formarse y ser maestro siempre será una tarea en construcción, por lo que mirar hacia adelante implica situarse en el presente sin perder de vista lo que se ha sido como sujeto y lo que se ha construido como profesional, pues como lo manifiesta Ripoll-Rivaldo (2021), “en la actualidad, la formación docente se centra en una fundamentación epistemológica, teórica y práctica; estos elementos promueven una formación integral y de mejoramiento continuo, también posibilitan la acogida de

competencias actitudinales y procedimentales” (p. 289).

En definitiva, ser maestro implica poseer una suerte de saberes y conocimientos o si se prefiere de competencias y destrezas que invitan a un abordaje complejo e integrador, que por un lado, le exige a este actor educativo una preparación efectiva sobre como reflexionar sobre la formación y la cultura desde una perspectiva pedagógica de orden general, pero también, que desde lo particular y contextual sepa adecuarse a las necesidades de la sociedad y los grupos que atiende desde un ámbito disciplinar.

Reflexión de índole curricular

Otro aspecto fundamental del análisis de la formación inicial, es que esta siempre implica como ya se ha dicho, un asunto de renovación y reflexión de índole curricular, pues la construcción de planes de estudios, programas y estructuras formativas para el caso de los maestros involucra una serie de componentes que deben articularse adecuadamente, pues: “necesitamos diseñar un currículo que prepare a los futuros profesores en el desarrollo de personas en todas sus dimensiones: social, física, psicológica, emocional, espiritual, etc., de manera que provoque reflexión y diálogo con la propia realidad del estudiante” (Blanchard y Fernandes, 2021, p. 8).

De esta manera, la formación inicial como proceso educativo formal ha de implicar una reflexión permanente, pues los retos de formar a este tipo de profesionales implican la mirada atenta sobre los requerimientos profesionales y también los contextuales, pues la función docente no se ejerce en solitario, y las personas, tiempos y espacios son siempre cambiantes; por lo tanto, aprender, aplicar y reflexionar serán acciones propias en la formación y el ejercicio docente.

Consideramos la formación inicial del docente como el momento donde esta reflexión debe empezar. Y es a través de todo el currículo como el estudiante necesita aprender una forma de conectar la reflexión sobre lo nuevo que va aprendiendo, en relación con su experiencia anterior como estudiante, siendo el prácticum un momento especialmente significativo para que el futuro docente aprenda a reflexionar sobre su propia práctica. (Blanchard y Fernandes, 2021, p. 11)

Así las cosas, formarse y reflexionar son tareas del quehacer docente, ya sea desde la tarea de hacerse maestro como de serlo, el reto entonces no solo está dado por la amalgama de saberes que debe poseer un maestro, sino como estos están en función de un contexto, espacio y tiempo en particular, asuntos que además tienen la característica de mutar, por lo que hacerse maestro implica la acción de autoevaluarse en función de sus compromisos con los demás.

La formación docente inicial y continua no es posible pensarla sin el ejercicio de la reflexión continua. Es decir, formación y reflexión están unidos de manera permanente y en una relación que se puede considerar como de mutua dependencia, donde ambos se favorecen en tanto tenga lugar la retroalimentación. (Prieto, 2021, p. 93)

Por otro lado, la reflexión aparece estrechamente ligada a los asuntos de orden pragmático, no solo se trata de pensar y deliberar sobre lo que se hace y debe hacerse, pues la acción y el dinamismo son asuntos fundamentales del pensamiento curricular, es decir, aquello que tradicionalmente se ha denominado como teórico, acompañado de lo significativo: “requiere del vínculo con la actividad de los profesionales en ejercicio, así como la reflexión e implicación de los y las futuras maestras en sus prácticas diarias, complejas, holísticas y socialmente situadas” (Sabariego Puig *et al.*, 2020, p. 240).

Por lo tanto, lo reflexivo en la formación del maestro, invita a la acción desde lo conceptual y lo emocional, una suerte de conspiración curricular que inevitablemente invita a un dinamismo integral. Este dinamismo, propio de las personas, los ambientes escolares y la sociedad, debe estar presentes en las propuestas curriculares que atiende las demandas de aquellos que aspiran a ser maestros, pues no solo es un asunto de calidad en término de los contenidos a ofrecer a un futuro profesional, es sobre todo un parámetro de corresponsabilidad con la sociedad, pues ser maestro implica acciones en la sociedad, acciones que deben dar cuenta de un ideal de sujeto anclado a una cultura, que ve en los maestros una figura de guía (González, 2019), faro o modelo de las futuras generaciones.

Por ende, las instituciones formadoras de maestros, más que ninguna, deben estar al tanto del dinamismo de la formación de este tipo de profesionales.

La educación superior necesita de una visión renovada y congruente con las características de la sociedad. Particularmente la formación inicial de docentes, puesto que, los currículos y los perfiles de egreso están en permanente cambio y estos cambios se explican siempre por los requerimientos que la propia sociedad hace a los sistemas educativos. (Castro, 2017, p. 17)

En definitiva, la formación inicial no solo convoca a diferentes tipos de saberes y conocimientos en lo que respecta a la estructuración de un tipo de profesional, tanto general como disciplinar, sino que también, que acude a la educación y estructuración curricular del tal proceso en función de los requerimientos identitarios de los aspirantes y de los requerimientos y necesidades de la sociedad.

Conclusiones

En general, los principales retos de aquellos se forman como maestros, están en adquirir los diferentes saberes que se necesitan para enfrentar su futuro rol profesional, ya sea de talante conceptual y procedimental, además de ello, entender que la profesión docente presenta una alta carga valórica, la cual no solo determina su configuración identitaria como profesional, sino también su manera de relacionarse con el mundo y los otros.

Por otro lado, se hace necesario entender que incluso antes de titularse, ya es posible asumir el rol de maestro, pues la práctica pedagógica y más específicamente, el prácticum, es un elemento fundamental de su formación, pues en este proceso se pone a prueba esa amalgama de conocimientos que le ha posibilitado la institución formadora y su acercamiento a su futura profesión, por lo que el Conocimiento Didáctico del Contenido se empieza a configurar antes de su grado o titulación.

En términos de desafíos, estos estriban en tener la capacidad de adaptarse a las circunstancias y posibilidades de los contextos y sujetos con los que interactúa, en especial sus futuros estudiantes, pues es a estos a quien debe llegar su saber y con ellos a sus comunidades y la sociedad en general; por lo que la gran tarea de enseñar no es un asunto repetitivo y reproductivo, sino todo lo contrario, dinámico y situado.

Referencias

- Blanchard, M. & Fernandes Procópio, L. (2021). Claves y proceso para configurar la identidad del 'docente educador' desde la formación inicial. *Acta Scientiarum - Education*, 43, 1-13. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>
- Castro Rubial, J. I. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencia. *Praxis Educativa*, 12(2), 12-21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>
- Chevallard, Y. (2013). Sobre a teoria da transposição didática: Algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 3(2), 1-14. <https://acortar.link/w6y2Lt>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., & González-Palta, I. N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-92. <https://n9.cl/sli8u>
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Currículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B. I., López-Pastor, V. M., Ojeda Nahuelcura, R., & Fuentes-Nieto, T. (2022). Sistemas de evaluación en la formación del profesorado de educación Física: un estudio de casos en contexto chileno. *Retos*, 43, 117-126. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88570>
- González Palacio, E. V. (2019). *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia*. [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional. <https://n9.cl/4k4fl1>
- Hernández Silva, C., Gómez-Martínez, Y., Ruz López, D., Silva Ugalde, M. & Tecpan Flores, S. (2020). Formación de profesores de Física en Chile: realidad y desafíos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-19. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e18.2672>

- Lagos San Martín, N. G. y López-López, V. (2020). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45, 578–587. <https://n9.cl/qwb15>
- Manso, J., & Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293–319. <https://n9.cl/vklvi>
- Marcelo García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3(1), 15-42. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2010.0001.01>
- Mariño Fernández, R., Barreira Cerqueiras, E. M., Rego-Agraso, L. & Irmischer, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempo de crisis. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 24(2), 193-209. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.470391>
- Medina Sánchez, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *ReiDo-Crea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 10(3), 1-24. <https://n9.cl/vmp86>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.68202>
- Prieto, M. N. (2021). La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. *Huellas*, 25(1), 93–111. <https://doi.org/10.19137/huellas-2021-2506>
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 23(2), 286- 304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Sabariego Puig, M., Cano Hila, A. B., Gros Salvat, B., & Piqué Simón, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 26(26), 239-259. <https://doi.org/10.18172/con.4326>
- Soto Gómez, E., Maldonado Ruiz, G., Máquez Román, A. & Peña Trappero, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-39. <https://doi.org/10.6018/red.450621>

- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en America Latina. Tendencias, temas y debates. *Serie de Documentos PREAL*, 31, 1-40. <https://acortar.link/FYrptF>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado?: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003> Formación
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/pel.53.1.2016.9>

Capítulo 15

El proyecto didáctico como alternativa en la profesionalización docente

David Uriel Rodríguez Esquivel³⁷

Tania Hernández Bañuelos³⁸

<https://doi.org/10.61728/AE24003438>



³⁷ Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, correo: daviduriel.rodres@hotmail.com

³⁸ Docente en Escuelas Secundarias Técnicas, correo: thaniahernandez30@hotmail.com

Introducción

En los últimos años, la enseñanza del lenguaje en nuestro país ha tomado como eje articulador a las prácticas sociales del lenguaje, poniendo en el foco didáctico el trabajo por proyectos. Todo aquel que revise los Planes de Estudio para Educación Básica, tanto el 2011 como el de *Aprendizajes Clave 2017*, notará la presencia de ambos elementos. Incluso, el aún en construcción, Modelo Educativo del sexenio 2018-2024, mantiene la misma constante en torno a esas dos concepciones en lo que a enseñanza de la lengua se refiere.

La incertidumbre surge cuando las profesoras y profesores no han acuñado en su quehacer docente el proyecto didáctico, o no consideran como contenido las prácticas sociales del lenguaje. Por supuesto que es una decisión, pero debe evitarse que se desdenen por desconocimiento. En este sentido, cobra relevancia pensar en quienes forman docentes, tanto iniciales como en formación continua. La cuestión remite a pensar cómo es que el formador o formadora trabaja con docentes y la conveniencia de hacerlo de determinada manera.

El presente trabajo muestra el trabajo con un grupo de docentes en servicio que cursaban una maestría al momento en que se hacía la investigación. El coordinador del curso, un formador de profesores, utilizó el proyecto didáctico como dispositivo. Surge así la pregunta de la investigación: ¿cómo el proyecto didáctico propicia el conocimiento didáctico y el conocimiento del contenido que requieren los profesores que enseñarán Español?

El objetivo es exponer la viabilidad del proyecto didáctico en la formación de profesoras y profesores al actuar como una actividad de doble conceptualización, concepción que será explicada más adelante.

Aproximación teórica

La idea del proyecto didáctico para la enseñanza del lenguaje fue propuesta, hace ya varios años, por Lerner (2001) y ha sido retomado en diversas reformas educativas en México. No es, pues, una idea nueva, pero sí vigente. En el presente trabajo cobra especial relevancia, puesto que se busca hacer una adaptación no a la enseñanza del lenguaje, sino que el proyecto será el medio que permitirá a las y los docentes en servicio, que forman parte de un posgrado, la adquisición de saberes didácticos y lingüísticos que favorezcan la mejora en su desempeño profesional.

El proyecto didáctico para Lerner (2001) consta de “un propósito didáctico: enseñar ciertos contenidos (...) Por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva del alumno” (p. 126). En el caso de la educación básica, el propósito didáctico se relaciona con las prácticas sociales del lenguaje y los contenidos específicos que se desglosan de ellas, pero para el caso de profesores y profesoras en servicio, el propósito didáctico se remite a sus quehaceres docentes, y en tal sentido, al conocimiento que les permitirá reflexionarlos. Así también, se debe valorar cuál sería el propósito comunicativo acorde a sus intereses.

Ya algunos trabajos previos como el de Castedo, Paione, Reinoso y Wallace (2012) aluden a una situación de doble conceptualización que “brindan oportunidades de compartir la lectura y la escritura en el espacio de formación (...) contribuyen a la conformación de una comunidad de lectores y escritores” (p. 5). Una comunidad de profesores que escriben y leen en un marco determinado es atractivo. Sin embargo, ser escritor o lector a veces limita reconocer otros aspectos, por ello, insisten en que el segundo objetivo de las situaciones de doble conceptualización es “objetivar en qué consisten la lectura y la escritura (...) cuál es el objetivo de la enseñanza” (Castedo et al., p. 5).

El proyecto didáctico como alternativa en formación de profesores y profesoras cumple con la idea de generar situaciones de doble conceptualización, donde se presenta una finalidad comunicativa, un propósito atractivo para leer y escribir, y otro, con la intención de analizar sobre lo que se hace, en este caso particular, en torno a la enseñanza del lenguaje.

Ese propósito didáctico, en el caso de la formación inicial o continua de docentes, se remite al conocimiento que el docente debe poseer para

desempeñarse. Para Shulman (2005), el conocimiento didáctico del contenido es fundamental, y en tal sentido, la división de este, es decir, el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico, por supuesto, del área de conocimiento a trabajar. Estos saberes, pues, se vuelven el propósito didáctico de un proyecto orientado a la profesionalización de docentes, en lugar de las prácticas sociales del lenguaje acostumbradas en educación básica, ya que, al cambiar de nivel educativo, el contenido es otro.

Metodología

En una tarea investigativa, la intención es la que permite seleccionar la metodología. En este caso, la intención de indagar cuán útil es el proyecto didáctico en la profesionalización docente, al provocar conocimientos didácticos y de contenido, se focaliza como prioridad reconocer el quehacer del formador; Así es como la investigación-acción se retoma como metodología.

La investigación-acción, en palabras de Latorre (2005), “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). De tal forma que cada ciclo de acción y reflexión está mediado por las sesiones del posgrado.

El sujeto de investigación es el coordinador del curso del posgrado. El posgrado tiene la intención de profesionalizar a los y las docentes en servicio de nivel primaria, por lo cual, tiene cuatro ejes principales: la investigación educativa, la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza del lenguaje y las tecnologías aplicadas a la educación. El curso en el cual se realizó la investigación es del segundo semestre, pertenece al área de enseñanza del lenguaje y se centra específicamente en los procesos de alfabetización inicial.

El tiempo en el cual se dio el estudio corresponde a la duración del curso, es decir, un semestre, específicamente de febrero de 2020 a junio de 2020. Cabe señalar que el curso inició con clases presenciales cada sábado, sin embargo, al cruzarse la contingencia sanitaria ya ampliamente conocida, las sesiones fueron luego virtuales, sin embargo, la intención del proyecto didáctico se mantuvo.

Se puede determinar que el carácter del estudio es cualitativo, puesto que importan más las acciones de las personas que interactúan. El análisis de las sesiones se dio en colaboración entre el coordinador del grupo y una par externa al proceso. Las categorías de análisis se centran en las situaciones de doble conceptualización, los propósitos didácticos y los comunicativos. Esto permitirá ver cuál es el sentido en que se otorgan a las actividades académicas y si estas permiten la adquisición de saberes didácticos y conceptuales por parte de los profesores.

La información que se muestra corresponde a las actividades planificadas, la información recuperada vía diario de campo y algunas evidencias de los profesores. Se retomará lo más relevante para focalizar, por lo cual, no se describen y analizan todas las sesiones del curso, es decir, las 16.

Desarrollo

El proyecto didáctico suele presentarse al momento de iniciar un curso. La primera sesión se planificó precisamente para ello. Se preguntó acerca de la experiencia que se tenía en torno al tema de alfabetización inicial. Las respuestas iban hacia la importancia del proceso y la dificultad para trabajarlo. Fue cuando se les comentó la necesidad de elaborar una antología de estrategias didácticas o alguna especie de compendio que facilitara la labor. Esto corresponde al momento en el cual se plantea la situación comunicativa: hay algo a resolver por medio de la lectura y la escritura; es un reto suficientemente atractivo, puesto que es algo posible, pero no tan sencillo; el mismo grupo sería el receptor de la producción. También es posible visualizar la intención didáctica, pues al elaborar esas estrategias didácticas, sería necesario hacerlo con un sustento teórico, aunque esto no se dijo en ese momento con el grupo.

En este primer momento, se fue formalizando el proyecto didáctico con los profesores y profesoras, se les preguntó sobre las acciones a seguir para poder llevar a cabo dicha tarea. Fueron ellos quienes propusieron diversas tareas (se muestra como evidencia la imagen 1), entre ellas: una revisión teórica acerca de cómo es que los niños aprenden a leer y a escribir; comentaron la necesidad de socializar las estrategias entre ellos; también expusieron la idea de hacerlo a partir de las diferentes prácticas sociales del lenguaje para no repetir el trabajo.

Figura 1*Formalización de la planeación del proyecto didáctico***Libro para la alfabetización inicial.**

- Diagnosticar la escritura de posibles alumnos que ingresan a primer grado
- Analizar los métodos
- Revisar el programa
- Reflexionar sobre las prácticas sociales del lenguaje que permitirían la culminación de la alfabetización para grados superiores
- Diseñar proyectos didácticos que conformen el libro a partir de los elementos anteriores

Fuente: producción propia con base en los comentarios grupales.

En lo anterior, se aprecia que las y los docentes han tomado como suyo este propósito comunicativo; de la misma manera, reconocen algunas tareas a realizar, y aunque no es explícito, se planifica el proyecto, de tal forma que sin que el coordinador lo haya establecido, se aprecian también aspectos didácticos a trabajar.

En las siguientes sesiones, retomando lo propuesto, se trabajó la parte teórica de los niveles de conceptualización de la escritura, así como algunos instrumentos diagnósticos para reconocer dichos niveles en los estudiantes de primaria.

Para la cuarta sesión, se propuso hacer un primer ejercicio de planificación: una sesión, en función de la teoría analizada, además de dos puntos a reflexionar: los conocimientos que pone en juego la y el niño para realizar la tarea que se le proponga, tanto si son saberes que ya posee o necesita adquirirlos; y qué saberes están presentes en las y los diseñadores (las y los profesores del curso).

A colación, una reflexión de una profesora fue la siguiente:

A partir de esta identificación del nivel de escritura y lectura en el que se encuentra el alumno, comienza el verdadero reto, que es como trabajar esa diversidad de conceptualizaciones en el aula, ¿tendríamos que estar realizando actividades diferenciadas para cada nivel de lectura y escritura? o ¿diseñar una sola actividad que nos permita abarcar los distintos niveles? Resulta complejo dar respuesta a estas interrogantes, puesto que, la misma propuesta PRONALEES propone fichas diferenciadas dependiendo del nivel de escritura en que se encuentra el alumno, sin embargo, en la práctica resulta complejo manejar esta

distinción de actividades, en el sentido en que se perdería un tanto la oportunidad de reflexionar sobre la escritura en conjunto, bajo las mismas situaciones. (Ma1)

La sesión permitió ver que, a pesar de la revisión teórica, había aún confusiones en torno a separar el trabajo del grupo de acuerdo con los niveles de conceptualización. Asimismo, el hecho de plantear solo una sesión fue algo que dificultó el proceso, pues se pensaba en contenidos muy concretos, como letras o sílabas, dejando de lado el enfoque de prácticas sociales del lenguaje. Así, la reflexión de este momento permitió comprender la necesidad de dialogar sobre el proyecto didáctico y su relación con las prácticas sociales del lenguaje.

Las próximas actividades fueron precisamente en torno a analizar la propuesta del Plan de Estudios de Aprendizajes Clave y valorarlo junto con los libros de texto. Las actividades estaban planteadas para comentar y analizar grupalmente; sin embargo, en ese momento se dio la contingencia y fue cuando las clases se suspendieron. La incertidumbre del momento llevó a que las actividades se hicieran de manera remota e individual. En lo inmediato se detectó que eso estaba afectando a la propuesta del proyecto didáctico, por lo cual se retomaron las sesiones grupales vía plataformas de videoconferencia.

Como próxima actividad, las y los maestrantes diseñaron un primer bosquejo de un proyecto didáctico. Estos no serían aplicados, pero sí comentados en el colectivo. Las siguientes sesiones permitieron ir valorando las propuestas, a la par de algunas revisiones teóricas que permitieran profundizar dicho análisis.

Tabla 1*Bosque de proyecto didáctico*

Aprendizaje esperado: Aprende y reinventa rondas infantiles	
Ámbito:	Práctica social del lenguaje:
literatura	Lectura y escucha de poemas y canciones.
Borrador	
Proyecto 1	-Producto final: Recital canciones infantiles. -Posible destinatario: familiares de los alumnos. -Posibles actividades: - Elegir varias canciones o rondas infantiles. - Reflexión sobre algunas de sus características. - Análisis de palabras que tengan semejanza en lo sonoro-gráfico dentro de la ronda. - Uso de diversas interpretaciones para comprender el contenido (cantar, leer, declamar)
Proyecto 2	-Producto final: Convivencia de rondas infantiles reinventadas. -Posible destinatario: alumnos de la institución (primer ciclo). -Posibles actividades: - Elección de rondas específicas según su gusto o necesidad. - Reflexión sobre las palabras para identificar la rima en la ronda, así como la estructura general de la canción. - Análisis de lo que ocurre cuando no hay rima (silabas iguales en la palabra). - Hacer cambios en rondas con algunas palabras que rimen y conserven el sentido original.
Proyecto 3	-Producto final: Concurso de rondas infantiles reinventadas. -Posible destinatario: algunos maestros de la institución y padres de familia. -Posibles actividades: - Elección de rondas específicas según gusto o necesidad. - Reflexión sobre el cambio que ocurre al cambiarle las rimas a una ronda. - Análisis sobre el significado que toma según las rimas que escriben. - Cambiar rimas a una ronda y presentación de la misma (oral y escrita) atendiendo a la rima y estructura en verso.

Fuente: elaborada por Ma2.

El ejercicio resultaba interesante, pues se focalizaban con mayor cuidado los propósitos comunicativos expuestos en la planeación, y se comprendía que la adquisición del sistema de escritura es algo que requiere tiempo y

aproximaciones sucesivas, que no se concreta en poco tiempo y con un solo tipo de actividad. En la tabla 1 se puede apreciar que una de las profesoras plantea tres posibilidades, entre las cuales al final elige una.

Cerca del final del semestre, se pidió valorar sus planeaciones con respecto a un libro de texto alternativo³⁹ al oficial. El libro les pareció de sumo interés, puesto que es muy diferente al que se conoce. Eso provocó reflexiones en torno a la posibilidad que brinda el Programa de proponer el trabajo de las prácticas sociales del lenguaje en diferentes momentos del ciclo, de trabajar más de una a la par de un solo proyecto. La idea que se generó en el grupo fue la de elaborar un libro de texto alternativo con las propuestas de proyecto que estaban construyendo, pues insistían en que el proyecto didáctico era poco trabajado en primeros grados y que podía tener una incidencia importante.

Cabe señalar que en primer semestre del posgrado, ya había diseñado y aplicado proyectos didácticos, aunque con otros grados, por lo cual, aunque en este semestre no estuvieran aplicando tales proyectos a causa de la contingencia, sí reconocían el valor de esa forma de trabajo.

Así pues, se propuso la formación de un libro alternativo al de texto de primer grado. Sin embargo, los tiempos ya eran reducidos, por lo que la idea solo se concretó en un compendio digital de planeaciones con una justificación teórica. Enseguida se muestra el bosquejo general de la propuesta.

³⁹ Disponible en [http://dgic.buap.mx/daiv2/images/material_didactico_descargable_6-abril-2017/primaria/libro%20maestro%20\(4\).pdf](http://dgic.buap.mx/daiv2/images/material_didactico_descargable_6-abril-2017/primaria/libro%20maestro%20(4).pdf)

Tabla 2
Propuesta de la integración del libro

Propuesta del contenido del texto reflexivo previo a la propuesta	
I. Fundamentación	
i. Marco teórico	
a) Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Mirta, etc. (a grandes rasgos, pues los conceptos que se toman se especifican en las orientaciones conceptuales) Niveles de conceptualización de la escritura.	
b) ¿MTSK? Pero con base en el español .	
- En qué consiste y por qué su consideración.	
ii. Marco metodológico	
a) Proyecto didáctico.	
a. Qué es y por qué se eligió.	
b. Relación con Aprendizajes Clave 2017.	
b) Actividades recurrentes y situaciones didácticas.	
II. Orientaciones para los docentes.	
i. Conceptuales	
a) Objetivo del español.	
b) Prácticas Sociales del Lenguaje.	
c) Competencia comunicativa y lingüística.	
d) Socialización y reflexión de la lengua.	
ii. Didácticas	
a) Intención de la propuesta.	
a. Explicar la forma en que fueron diseñadas las actividades (estrategias didácticas, niveles de conceptualización y la manera de trabajarlo).	
b) Expectativa de aprendizaje.	
c) Puntualizar el papel del docente y el alumno.	
d) Recursos y materiales a utilizar. Utilización de la tecnología.	
III. Propuesta de trabajo	
- Desarrollo de los proyectos (proyección de PSL para el ciclo escolar).	
o Sugerencias metodológicas al momento de la aplicación.	

Fuente: elaborada entre el coordinador del curso y docentes del posgrado.

Se propuso lo expuesto en la tabla 2 a fin de todos estar de acuerdo. Cada apartado sería coordinado por alguien en el grupo, aunque cabe señalar que el curso mismo había permitido ya el trabajo de muchos de los aspectos pensados.

En el mismo sentido, se llegó a una propuesta de temporalidad para trabajar las prácticas sociales del lenguaje, pues se consideraba que el propósito comunicativo podía ir mediado por fechas representativas.

Tabla 3.*Propuesta de temporalidad de las prácticas sociales del lenguaje 1°*

Propuesta de temporalidad			
Orden	Ámbito	Aprendizaje esperado	Temporalidad
1	Participación social	Trabaja con su nombre y el de sus compañeros. Utiliza sus datos personales para crear una tarjeta de identificación	Agosto Integración del grupo
2	Estudio	Explora los acervos disponibles y reconoce algunas de sus características. Lectura de textos informativos Selecciona textos para escuchar su lectura. Lectura de textos informativos organización de acervos Dicta notas breves sobre un fenómeno de su interés Presenta una exposición sobre algún aspecto de su entorno natural o social.	Septiembre y noviembre Festejos patrios
3	Literatura	Escucha la lectura de cuentos infantiles.	Octubre
4	Literatura	Dicta y reescribe cuentos conocidos mezclando anécdotas y personajes, con imágenes y texto.	Octubre antecedente del Día de muertos
5	Literatura	Canta, lee y reescribe canciones y rondas infantiles.	Diciembre y enero Fiestas decembrinas
6	Literatura	Aprende y reinventa rondas infantiles	Febrero Día del amor y la amistad
7	Literatura	Lee obras de teatro infantil y participa en juegos dramáticos de su imaginación.	Marzo Primavera

8	Participación Social	Lee notas informativas sencillas sobre temas de su interés. Notas informativas	Abril
9	Participación Social	Elabora textos sencillos e ilustraciones para publicar en el periódico del aula.	Mayo Día de las madres
10	Participación Social	Reconoce diferentes formas de hablar el español en su comunidad.	Junio

Fuente: elaborada por el coordinador y docentes del posgrado.

Resultados

El libro en versión digital se realizó, contando con un apartado de sustento teórico y las diferentes propuestas de proyecto didáctico para las prácticas sociales del lenguaje de primer grado de educación primaria. Cabe señalar que en las propuestas de las y los profesores aún hay cuestiones a modificar, y en ningún caso deben considerarse guías perfectas o planeaciones modelo, de hecho, una aclaración que se hace, es que cada proyecto deberá ser adecuado en función del grupo y las características contextuales, también se valora la importancia que tiene el conocimiento del profesor, pues aunque haya una pauta a seguir, si el profesor no tiene los conocimientos didácticos y de contenido necesarios, no podrá darle sentido al trabajo del proyecto.

El libro fue un producto grupal, con el cual se dio respuesta a la situación comunicativa inicial. El proceso de construcción llevó al docente a reconocer necesidades educativas del grupo, en tanto que el mismo grupo hacía notar por dónde se podía avanzar en función de lo que iban realizando. Al ir abordando la situación comunicativa, se abordaban las diversas situaciones didácticas que permitirían resolver la primera.

Conclusiones

El trabajo por proyecto didáctico permitió articular el curso del posgrado y dotó de sentido a cada una de las actividades. La propuesta por proyecto se volvió así una situación de doble conceptualización, pues fue a la vez dispositivo didáctico como referente del contenido del curso. En ese sen-

tido, las y los maestrantes reconocieron que lo más importante no es la existencia de propuestas de libros de texto, de programas o de estrategias prediseñadas, sino que el conocimiento del profesor, tanto en el contenido como en su didáctica, es lo que permite comprender la acción docente, diseñar actividades pertinentes, replantear el quehacer en el aula y por supuesto, analizar y criticar diversas propuestas.

Por lo tanto, el trabajo por proyecto didáctico en la profesionalización docente es viable para motivar, incentivar, reflexionar y adquirir los saberes propios del contenido y la didáctica en el área de lenguaje. Así mismo, esta apreciación podría expandirse a la formación inicial de profesores, sin embargo, ese sería tema de otra investigación.

Referencias

- Castedo, M., Paione, A., Reinoso M. & Wallace, Y. (2012). Formación docente en lectura y escritura en escuelas rurales. Ponencia presentada en I Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura 2012.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>

Capítulo 16

Diseño curricular del trayecto optativo de género y educación en la ByCENJ

*Víctor Alejandro Abarca Navarro*⁴⁰

*Diego Samuel Zepeda Acero*⁴¹

<https://doi.org/10.61728/AE24003445>



⁴⁰ Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, correo: victor.abarca@bycenj.edu.mx

⁴¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, correo: diego.zepeda@bycenj.edu.mx

Introducción

A continuación se presenta un breve recorrido por el proceso de diseño e implementación de cuatro cursos, que forman parte de un trayecto optativo, así como algunos resultados preliminares en una institución formadora de docentes. El plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria destina cuatro espacios en la malla curricular para el desarrollo de cursos optativos, mismos que se estudian en el periodo comprendido entre tercero y sexto semestre.

En el caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, se propuso el diseño de trayectos formativos especializantes que permitieran un grado de profundización en un área del conocimiento, facilitando que además de las competencias contempladas en el perfil de egreso, cuenten con una serie de herramientas específicas consolidadas para atender situaciones o contextos particulares de su práctica educativa.

Los trayectos optativos especializantes iniciaron en el año 2020, si bien inicialmente se plantearon de forma presencial, el contexto pandémico orientó para qué se desarrollará a distancia y de forma asíncrona, esto presentó un desafío importante, ya que se debía de diseñar de forma tal que el estudiante pudiese dar seguimiento al trabajo sin mantener intervenciones cara a cara con la o el docente del curso. Por tanto, también surge la necesidad de que el personal que opera los cursos desarrolle nuevas competencias tanto para el diseño de material como para el seguimiento y retroalimentación.

Uno de los trayectos diseñados es el de Género y Educación, el cual focaliza su actuar en el desarrollo de competencias por parte del estudiante para integrar la perspectiva de género a su práctica educativa en la escuela primaria.

Aproximación teórica

Los estudios de género han revolucionado la forma en que entendemos el mundo social, reconociendo que las construcciones que realizamos en torno a ser hombre o mujer, ejercen influencia sobre quienes somos, nuestro lugar en el mundo y las formas que tenemos para relacionarnos con el otro. En palabras de Piñones (2005), citado en (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2010), el género es un:

término para hacer referencia a la fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, la cual se define como conjunto de prácticas, ideas y discursos relativos a la feminidad y la masculinidad, que determinan el tipo de características consideradas socialmente como masculinas (adjudicadas a los hombres) y como femeninas (adjudicadas a las mujeres). Este conjunto de prácticas también determina una serie de comportamientos asociados a tales características que derivan en atribuciones sociales impuestas a uno y otro sexo, involucrando relaciones de poder y desigualdad. (p. 16)

De acuerdo con Lamas (1996), la categoría de género articula tres instancias: asignación de género, identidad de género y papel de género; el primero hace referencia a la atribución de género basada en la genitalidad en el nacimiento, la segunda se da en conjunto con la adquisición del lenguaje, momento en el que las personas se asumen como niñas o niños y elaboran su experiencia vital bajo este lente, reconociéndose en las actividades, actitudes y juegos típicamente identificados como masculinos o femeninos, finalmente, se puede identificar el rol o papel de género, el cual prescribe las formas de comportarse para mujeres y hombres, en donde con frecuencia es posible reconocer estereotipos rígidos que impiden que constriñen las posibilidades de vida para las personas.

En este sentido, resulta especialmente importante reconocer que la perspectiva de género “implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (Lamas, 1996, p. 8).

En el momento actual, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se encuentra en un proceso de transformación tendiente hacia la educación

inclusiva, esto queda patente en las reformas constitucionales ocurridas en el año 2019, cuando el artículo tercero en su fracción II menciona que la educación:

e) será equitativa, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos. (s/p)

Este cambio obliga a ampliar el punto de vista tradicional centrado en los procesos de atención educativa hacia las personas con discapacidad, para reconocer que existen diversos grupos que tradicionalmente han sido víctimas de procesos de exclusión y segregación por su condición cultural, migratoria o de género, por tanto, existe un reconocimiento explícito de que la forma que socialmente intervenimos ante estas poblaciones genera el surgimiento de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2015).

El proceso de armonización legislativa llevó a la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) en 2019, misma que señala en su artículo 30 que todos los planes y programas deben tender a: “El fomento de la igualdad de género para la construcción de una sociedad justa e igualitaria”, (s/p). En 2019 también se publica la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) la cual establece los componentes y ejes rectores para la transformación del SEN, mismos que contemplan la eliminación de barreras para conducir a la igualdad de género, lo anterior, mediante el empleo de herramientas como la interseccionalidad y la perspectiva de género, que sirvan para el análisis y transformación social.

Por otra parte, se reconoce el hecho de que las y los docentes reflejan y modelan una serie de actitudes y comportamientos respecto a diversos fenómenos, uno de ellos es el género, esto conduce al concepto de currículum oculto el cual se entiende como: “lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado” (Fernández 1990, como se citó en Santos Guerra, 1996, p. 3).

Formar docentes con perspectiva de género permite dotarlos de herramientas personales y profesionales para afrontar los desafíos sociales

actuales, lo que los conducirá a que desarrollen elementos para la construcción de aulas y escuelas más igualitarias, tendientes a la eliminación de cualquier forma de discriminación. Lo anterior es congruente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, los cuales abordan los desafíos mundiales y constituyen el horizonte al que aspira el mundo a fin de lograr un futuro. De manera específica se abona a: “Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y el “Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015, s/p).

La categoría de género se encuentra imbricada en todos los procesos sociales y aquellos que ocurren en la escuela no son la excepción; por tanto, es importante el reconocimiento de que los materiales, las políticas y las prácticas que se emplean en el aula y la escuela se ven permeados por dichos aspectos y por ende pueden llegar a generar y promover desigualdad, fomentando visiones estereotipadas de ser hombre o mujer.

Para autoras como Lamas (1996): “un lugar privilegiado, tanto para la modificación de pautas sexistas como para su reforzamiento, es la educación” (p. 12). Sin embargo, el espacio escolar también puede constituirse como un lugar reproductor de estereotipos, tal como señala González et al.: “la escuela juega un importante papel en la construcción de modelos de masculinidad y feminidad, reproduciendo los patrones de género que rigen en la sociedad” (1999, p. 12).

Estas mismas autoras hablan de la división del trabajo docente basado en sexo, lo que implica que las mujeres tienen mayor presencia en los primeros grados de primaria, y en las asignaturas relacionadas con el español y la literatura en secundaria, mientras que los varones imparten principalmente las asignaturas relacionadas con la ciencia y la tecnología (González et al., 1999).

Desarrollo

El proceso de diseño e implementación del trayecto inició en el año 2020. Uno de los docentes especialistas en género efectuó una invitación para colaborar a la distancia a otra especialista en género, quien a su vez rea-

lizó la invitación a una de sus asesoradas, así como a un tercer docente. El diseño se realizó de forma colaborativa, en donde en cada curso, cada participante tuvo mayor o menor participación de acuerdo con su nivel de especialización y su disponibilidad debido a compromisos profesionales. Cabe destacar que el último de los cursos tiene gran influencia de los resultados de una tesis de investigación documental a cargo de una alumna de la institución.

El primer curso inició en el semestre 2020B (agosto-enero), ofreciendo el espacio formativo con capacidad de 35 alumnas y alumnos por turno mismo que se llevó a cabo mediante *Google Classroom*, el cual es la plataforma de gestión de aprendizaje utilizado de manera regular por las y los docentes de la institución. El equipo docente encargado de operar el curso trabajó de forma colaborativa en el diseño de situaciones de aprendizaje que incluyeron el empleo de herramientas como videos, la *suite* de Google, y *apps* de gamificación, etc., lo anterior integrado mediante hyperdocumentos, los cuales se constituían como secuencias autogestivas de aprendizaje.

Por lo general, la secuencia se iniciaba con un ejercicio de activación de conocimientos previos, por ejemplo un *Padlet* o un *Jamboard*, para posteriormente revisar contenido en lectura o video, el cual se convierte en el insumo para la elaboración de producciones individuales o grupales, que posteriormente se presentan en video o compartiendo el material en el tablón de Classroom. Si bien esto es una simplificación excesiva, busca ilustrar la visión general del proceso y la dinámica de trabajo.

A continuación se describe de manera breve la lógica del diseño y los contenidos abordados en los distintos espacios de formación; el trayecto se encuentra conformado por los cursos de Introducción al Género y su Perspectiva, Género y Educación, Género y Sexualidad y finalmente Ambientes Coeducativos.

El primer curso busca introducir el concepto de género y su perspectiva, el reconocimiento del papel de los medios de comunicación y la cultura en la construcción del género, el cual en muchas ocasiones responde a formas rígidas o estereotipadas, posteriormente se realizaron una serie de actividades encaminadas a reconocer la forma en que el género se encuentra inmerso en el currículum escolar, finalmente, se explora la forma en que se construyen una serie de procesos como los estereotipos, la identidad y los roles de género.

El segundo curso sitúa su foco en los procesos educativos, partiendo de la profundización en la perspectiva de género y sus fundamentos legales y normativos, para posteriormente pasar al diseño de una campaña de sensibilización acerca de la perspectiva de género en la escuela, la cual se centró, debido a los intereses del alumnado en una campaña sobre el respeto a la diversidad sexual en la institución, finalmente, se diseñaron proyectos de intervención que buscaron identificar una problemática en la escuela primaria para realizar una propuesta de intervención, algunas de las temáticas elegidas fueron; los micromachismos, las diferencias en sanciones disciplinarias para niñas y niños, la asignación de roles de género en la primaria, las diferencias de género en los juegos de educación física, la formación de estudiantes con perspectiva de género, entre otros.

El tercer curso se centra en el estudio de la sexualidad humana y su relación con el género, efectuando un recorrido que incluye la revisión acerca de la diferenciación sexual y los roles de género, la diversidad y los derechos sexuales, los avances de la educación sexual en México, la introducción al modelo holónico de la sexualidad (Rubio, 1994), reconociendo que el género, el erotismo, la reproductividad y la vinculación afectiva se interrelacionan para configurar la sexualidad humana. Además, se abordan diversas pautas para la prevención del abuso sexual infantil en la escuela por ejemplo por medio del desarrollo de material educativo o la aproximación a los protocolos de actuación en los casos de abuso sexual infantil, finalmente, se construyó un sitio web colaborativo a manera de repositorio que incluye estrategias para la educación integral en sexualidad de acuerdo con un modelo propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018).

El último curso del trayecto actualmente se encuentra operando por primera vez, en él, se están revisando elementos teórico conceptuales como la educación para la paz, los derechos humanos, la educación en valores y la forma en que estos elementos se articulan para construir ambientes coeducativos tendientes a reducir la desigualdad y hacia la inclusión educativa.

Resultados

Los resultados que se tienen hasta el momento son de naturaleza parcial en dos grandes ámbitos, por una parte, la retroalimentación que se realiza por parte del alumnado al final del semestre y por otro, las producciones realizadas a lo largo de los últimos semestres. En este sentido, vale la pena rescatar algunos comentarios con relación a la importancia atribuida por parte de las y los estudiantes:

Tabla 1

Comentarios de retroalimentación

Me sorprendí cuando descubrí los roles de género que venían implícitos en las películas de mi infancia, y también en los libros de texto escolares.
Aprendí diferentes maneras de llevar a cabo una educación sexual para los estudiantes de forma saludable e informada, aprendí métodos de enseñanza, los derechos sexuales, los roles de género, las manifestaciones sexuales, etcétera.
Me molesté por la cantidad de desinformación que existe en las escuelas sobre la sexualidad y también la misma intolerancia que nace de dicha desinformación ante la diversidad sexual.
Me gustó como siempre la dinámica y los formatos de las actividades, ya que a diferencia de otras materias también he descubierto gracias a esta optativa diversas páginas y herramientas para realizar actividades y trabajos.
Aprendí que para fomentar una educación verdaderamente inclusiva y atenta a la diversidad es recomendable no modelar comportamientos tipificados por sexo tanto dentro como fuera del aula y, reforzar y alentar las actividades o materias que tengan relación con las habilidades propias de cada niño/a, independiente de si es hombre o mujer.

Fuente: elaboración propia a partir de respuestas de alumnado en formulario.

El equipo de diseño considera que resulta pertinente la introducción de un examen semestral departamental de opción múltiple que permita identificar de manera clara el avance en el dominio teórico-conceptual. Por otro lado, resulta importante señalar que en 2021, cuando la primera generación pasó al tercer curso, se abrieron las inscripciones para un nuevo grupo, la nueva implementación favoreció que se atendieran las necesidades identificadas y se reestructuraran elementos de los programas. Cuando esta generación ingresó al segundo semestre del trayecto especializante, se

decidió que una nueva docente operará el curso con la intención de obtener retroalimentación acerca de los materiales y actividades diseñadas, lo que busca fortalecer el diseño del trayecto.

La implementación inicial de las asignaturas ha visibilizado varios retos, por una parte, el ajuste en cuanto contenidos y actividades, realizando modificaciones para favorecer la implicación de las y los estudiantes, graduando los contenidos y atendiendo las necesidades e intereses referidas. Por otra parte, ha abierto un proceso de cuestionamientos hacia la propia institución y sus prácticas, permitiendo que las y los compañeros analicen mediante el lente de género las formas de relacionarse y educar que se ejercen actualmente.

Es importante mencionar también que para finales de 2021 la escuela contó con un foro de prevención de las violencias en las escuelas normales, mismo al que se sumaron varios integrantes de la optativa, presentando diversas ponencias con inquietudes y problemáticas detectadas a partir de su trabajo en los cursos. Esperamos que a mediano plazo esto lleve a la construcción de una escuela más igualitaria, que, además, se constituya como un modelo para la formación de docentes que consideran dentro de su práctica educativa la perspectiva de género.

Uno de los desafíos que emergen, es el establecimiento de vínculos con otros cursos del semestre, especialmente con los pertenecientes a la academia de práctica profesional, esto permitirá visibilizar los aprendizajes del trayecto en la práctica de la primaria y facilitará la implementación de las intervenciones en el contexto auténtico de la escuela primaria.

Conclusiones

El proceso de diseño del trayecto optativo de Género y educación ha representado retos institucionales importantes, pero a su vez ha brindado resultados preliminares importantes de reconocer. El diseño implicó a dos especialistas en género, a un docente y a una estudiante, lo que enriqueció sin lugar a dudas los cursos y la forma de trabajo descrita en cada uno de ellos. El que se erigieran como cursos asíncronos requirió elaborar dinámicas de trabajo atractivas, la elección de materiales claros y actividades que complementaran de la mejor manera posible el trabajo a distancia.

La importancia que tiene el trayecto para la Licenciatura en Educación Primaria está fundamentada en los principios filosóficos y legales de la educación mexicana en la actualidad. La inclusión educativa demanda de las y los docentes un conocimiento amplio de lo que representa la perspectiva de género en la educación y cómo intervenir asertivamente en el espacio educativo para respetar y apreciar la diversidad.

Algo que ha facilitado la implementación de los cursos y el seguimiento a los resultados parciales ha sido la articulación que tienen de manera global. De forma general, cada curso lleva al estudiantado de manera guiada al próximo. Adicional a esto, ha sido indispensable el monitoreo constante de las producciones académicas que se desprenden de las actividades. De manera permanente, las y los docentes han atestiguado trabajos de calidad y sobre todo críticos de la realidad que vive la educación en relación con la perspectiva de género.

La aspiración de las y los diseñadores es que el curso se pueda seguir implementado en la institución y que de manera adicional se pueda compartir con otras instituciones formadoras de docentes a nivel nacional para que estas también lo puedan ofrecer dentro de su oferta educativa. Por supuesto, además de esto, se sigue trabajando en la mejora de los contenidos, recursos y actividades como producto de la experiencia en la implementación que se vive cada semestre.

Referencias

- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.
- González, R. M., Morales, L., Miguez, M. d. P. & Rivera, A. (1999). *Género y currículum en educación básica*. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/es/revista/generos/articulo/genero-y-curriculum-en-educacion-basica>
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*. <http://www.latarea.com.mx/articulo/articu8/lamas8.htm>
- Rubio, E. (1994). Introducción al estudio de la sexualidad humana: Conceptos básicos en sexualidad humana. En: Consejo Nacional de Población.

- ción, *Antología de la Sexualidad Humana*. Tomo I. Consejo Nacional de Población. Miguel Ángel Porrúa.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Currículum oculto y construcción de género en la escuela*. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=993
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. SEP. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: SEP. https://consejos Escolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/821/2/images/Equidad%20de%20g%C3%A9nero_Primaria.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

Capítulo 17

Docente universitario vs docente normalista: los principios pedagógicos como reguladores de la práctica docente

Juan Manuel Nuño Martínez⁴²
Josafat Rodríguez Flores⁴³

<https://doi.org/10.61728/AE24003452>



⁴² Maestro del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, jmanuelnm@camzac.edu.mx

⁴³ Maestro del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, josafat@camzac.edu.mx

Introducción

Es importante que la y el docente indistintamente de su formación, normalista o universitaria, trascienda de ser un transmisor de conocimientos a un profesional de la educación que guíe y oriente su práctica docente a través de los principios pedagógicos enmarcados en el Modelo Educativo 2017, de la Secretaría de Educación Pública, principios que regulan la acción educativa dentro y fuera del aula.

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación es conocer los principios pedagógicos que docentes universitarios y normalistas emplean en sus prácticas docentes; se aplicó una metodología cualitativa interpretativa, como instrumento de investigación se utilizó un formulario de digital *Google*, el universo de estudio lo conforman dos grupos; uno normalista, del II semestre del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas y un grupo de universitarios de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, que cursan el VI semestre.

Como resultado se obtiene un cuadro comparativo, que da muestra de los catorce y cada uno de los principios pedagógicos, que docentes universitarios y docentes normalistas, desarrollan dentro de la práctica, en sus sesiones de clase. Como conclusión, se muestran áreas de oportunidad y fortalezas que emanan del instrumento aplicado y de las recomendaciones que los sujetos de estudio vierten en el formulario aplicado, se cierra la investigación con las siguientes reflexiones; ¿Vale la pena realizar intercambios académicos entre escuelas normales y universidades?, ¿quién aprende más de quién, el docente universitario o el docente normalista? y ¿los estudiantes realmente distinguen entre una clase universitaria y una normalista? Estas reflexiones dan pauta a dar continuidad a esta investigación.

Aproximación teórica

Resulta indispensable que, en el trabajo docente, sea universitario o normalista, la y el profesor dentro de su proceso de enseñanza lleve a la práctica los principios pedagógicos del Modelo Educativo 2017, que orientan y guían la educación obligatoria del país. Medina y Domínguez, entienden la enseñanza:

Como una actividad socio-comunicativa intencional que promueve aprendizajes formativos y orienta las principales situaciones afectivo-emocionales en las que tendrá lugar la tarea educativa. La enseñanza implica al docente en su totalidad, afectando tanto a su personalidad como a sus actitudes y al modo peculiar de sentirse y formar parte del grupo de clase, como líder esperado, orientador del aprendizaje y promotor de climas favorables entre estudiantes. También la educación a de ser un proceso que implique a toda la comunidad. (1998, p. 159)

En otras palabras, la práctica docente es proporcionar aprendizajes en las y los estudiantes a través de una educación que incluya actitudes, valores y competencias, apoyada de todos y cada uno de los actores escolares.

Es importante que la y el docente tengan presente una educación integral, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que “muchas veces sucede que educamos más para la escuela que para la vida” (Schmelker, 1992, p. 17), lo que se contrapone con los principios pedagógicos.

Al respecto, Rodríguez (1998) señala que “el papel primordial del maestro es manejar el proceso enseñanza aprendizaje, pero también le corresponde... liberar el potencial de los estudiantes, dirigir al grupo, representar a la institución y ser factor de cambio” (p. 25), papel que en la actualidad está orientado por el Modelo Educativo 2017.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), señala que el docente que pone en práctica los principios pedagógicos tiene “la capacidad de planear y evaluar las estrategias de las que se vale para poner en juego factores físicos, pedagógicos, personales y culturales que favorezcan la interacción social y el aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017a, p. 15) de esta manera se identifica la docente como un profesional de la educación.

En el Plan de Estudios 2011, la SEP, señala que: “los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011, p. 30), sustentando en ese momento al Plan de estudios doce principios pedagógicos.

Para su Modelo Educativo 2017, la SEP, menciona: “para que el docente consiga transformar su práctica docente y cumpla plenamente su papel en el proceso educativo... este Plan plantea un conjunto de principios pedagógicos, que forman parte del Modelo Educativo 2017 y, por tanto,

guían la educación obligatoria” (SEP, 2017b, p. 118), en conclusión, los principios pedagógicos regulan la acción educativa dentro y fuera del aula.

Metodología

Este trabajo se desarrolla desde la perspectiva de la investigación cualitativa, pues desde el punto de vista de Ruíz (2013), esta enfatiza el estudio de las situaciones de la vida cotidiana y tiene su fundamento en las reflexiones y pensamientos de los actores sobre las acciones, interacciones y relaciones en las que se involucran en diferentes contextos socioculturales.

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue elaborado en *Google Forms*, pues como lo señala Cuenca y Schettini (2020), la tecnología a partir de la pandemia global del Covid-19, se convirtió en un soporte imprescindible e inauguró una modalidad de investigación y recogida de datos de manera digital, en consecuencia, *Google Forms*, es una herramienta que permite contar con un gran volumen de información en corto tiempo.

Dicho instrumento está constituido por dos secciones iguales, una para el docente universitario y otra para el docente normalista, divididas en tres partes, en la primera los estudiantes seleccionan aquellos principios pedagógicos que consideran que sus docentes aplican en sus clases, en la siguiente escriben áreas de oportunidad y en la tercera parte redactan las fortalezas que observan en sus docentes.

El universo de estudio está formado por un grupo de segundo semestre del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, con un total de 16 estudiantes normalistas, lo que representa el 64 % de los encuestados, y un grupo de VI semestre, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, constituido por 9 alumnas, lo que representa el 36 % del total.

Desarrollo

En los últimos años, se ha prestado demasiada atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje en nivel superior, y al desarrollo y preparación de los docentes universitario y normalistas, situación que ha generado la creación de intercambios académicos entre profesores y estudiantes de

universidades y escuelas formadoras de docentes, con la finalidad de mejorar la práctica docente.

A consecuencia de estos intercambios, se reconoce que;

La docencia no es una acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos ni una serie de cosas que usted puede aprender. Si bien las habilidades y técnicas son importantes, la docencia es mucho más que eso. Su naturaleza compleja se suele reducir demasiado a menudo a una cuestión de habilidad y técnica, a cosas que se pueden envasar, dictar en cursos y aprender fácilmente. La docencia no es solo cuestión de técnica. También es algo moral. (Fullan y Hargreaves, 2000, p. 50)

En consecuencia, Hargreaves, citado por Sevillano (2005), señala que los docentes deben verse “como intelectuales que continuamente buscan investigar y apoyarse unos de otros en el deseo de mejorar” (Sevillano, 2005, p. 2), por lo anterior este trabajo muestra cómo los docentes universitarios y normalistas aplican los principios pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para encontrar fortalezas y áreas de oportunidad que permitan mejorar la práctica docente, en ambas instituciones.

En el documento *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial*, la SEP (2018), señala que un docente normalista es aquel profesional de la educación, que logra generar medios de aprendizaje inclusivos, equitativos y dinámicos, así mismo “se aspira a que cada docente cuente con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad” (p. 14), objetivo de los principios pedagógicos.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC), citados por Barrón (2009);

Sugirieron la adopción de un nuevo rol del docente de educación superior, acorde con las demandas de una nueva sociedad globalizada y capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante; esto implica el compromiso de las instituciones de educación superior (IES) de asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y

aprender a ser) y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central en el proceso formativo. (p. 77)

Después de conocer lo qué es o debe de ser un docente normalista y un docente universitario y antes de mostrar los resultados de la investigación, es necesario detallar lo siguiente; como parte del convenio de intercambio CAM-AUSLP, se invitó a dos docentes normalistas a dar clases de pedagogía y didáctica a un grupo de estudiantes universitarios durante el ciclo escolar 21-22, a través de la educación a distancia, por su parte un docente universitario dio clases a distancia a estudiantes normalistas del segundo semestre, de contenidos especializados sobre Geografía, de aquí parte el interés por la investigación y los resultados que a continuación se muestran.

Resultados

Sin duda alguna, los logros educativos de una institución emanan de la práctica docente llevada a cabo dentro de las aulas y de la puesta en práctica de los principios pedagógicos del Modelo Educativo 2017 en las sesiones de clase, para lograr lo anterior: “muchos profesores asumieron el compromiso de prepararse para su quehacer profesional, ya fuera en las escuelas normales o en paralelo a la práctica docente que en ocasiones debieron asumir con poca preparación” (SEP, 2017b, pp. 117-118), como puede ser el caso de algunos docentes universitarios o normalistas.

La UNESCO, (2015) hace mención sobre la importancia de que los docentes cuenten con conocimientos disciplinares, como es el caso de los docentes universitarios y conocimientos pedagógicos adecuados, docentes normalistas, así como la competencia para aprender por sí mismo y contar con las actitudes y valores necesarios para comprender las múltiples necesidades y contextos de sus pupilos, todo lo anterior hace la diferencia entre el éxito o no de una clase exitosa, un ambiente de aprendizaje favorable y un aprendizaje significativo.

Como resultado del análisis del instrumento de recogida de datos, se obtiene el siguiente cuadro comparativo, que da muestra de los catorce y cada uno de los principios pedagógicos del Modelo Educativo 2017, que docentes universitarios y docentes normalistas, desarrollan dentro de la práctica educativa, en sus sesiones de clase.

Tabla 1

Aplicación de los principios pedagógicos (Modelo educativo 2017) por docentes universitarios y normalistas

	Principios pedagógicos, modelo educativo 2017	Docente universitario	Docente normalista
1	Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.	72 %	72 %
2	Los saberes previos (habilidades, actitudes y valores) de los estudiantes son usados como punto de partida.	68 %	68 %
3	Ofrecer acompañamiento al aprendizaje por medio de todos los actores escolares.	60 %	68 %
4	Conocer los intereses de los estudiantes a través de una relación cercana y respetuosa.	32 %	60 %
5	Estimular la motivación intrínseca del alumno, permitiendo que conozca y reflexione sobre su autoaprendizaje.	68 %	60 %
6	Reconoce la naturaleza social del aprendizaje a través de diversas formas de trabajo con sus pares y profesor.	60 %	64 %
7	Propicia el aprendizaje situado, logrando que el estudiante aprenda de su realidad, contexto y cotidianidad.	64 %	52 %
8	Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje, por lo anterior se realimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño.	68 %	72 %
9	Modelar el aprendizaje, los maestros son modelos de conducta para sus estudiantes.	52 %	60 %
10	Valorar el aprendizaje informal, por lo anterior los docentes investigan y fomentan en los estudiantes el interés por aprender en diferentes medios.	60 %	56 %
11	Promover la interdisciplina, se promueve la relación con entre asignaturas, áreas y ámbitos.	40 %	64 %
12	Favorecer la cultura del aprendizaje, a través de la construcción del mismo de manera individual y colectiva.	56 %	68 %

13	Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje, ser un docente inclusivo y con aprecio a la individualidad.	56 %	64 %
14	Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje, por medio de la convivencia armónica y ambientes de aprendizaje estimulantes.	56 %	72 %

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2017b, pp. 118-123).

Se observa en la tabla la variación porcentual de la aplicación de los principios pedagógicos del Modelo Educativo 2017, entre docentes universitarios y docentes normalistas, sin embargo, es menester señalar los siguientes tres hallazgos:

1. Los sujetos de estudio, coinciden en porcentaje de aceptación y aplicación por parte de sus docentes universitarios y normalistas, de los principios pedagógicos 1 y 2, con 72 % (cifra más alta) y 68 % respectivamente, lo que se traduce en: a) que los docentes reconocen la importancia de desarrollar el potencial cognitivo de los estudiantes y los aprendizajes que deben adquirir y b) ambos docentes reconocen que el estudiante llega al aula con saberes previos, mismos que deben ser el punto de partida y conexión con los nuevos aprendizajes.
2. Por parte de los docentes universitarios los principios pedagógicos peor evaluados son el 4 (32 %) y el 11 (40 %), ambos no logran superar la mitad de aceptación, estos resultados se traducen en: a) que los docentes universitarios no se preocupan por tener una relación cercana con sus estudiantes, por lo que, los alumnos no sienten empatía o confianza con ellos, para expresar situaciones personales, lo que afecta en un futuro su rendimiento y continuidad académica y b) la mayoría de los docentes trabaja de manera individual, sin considerar a las demás asignaturas, por lo que el aprendizaje se ve de forma aislada.
3. Mientras tanto, los docentes normalistas adquirieron la puntuación más baja, en los principios pedagógicos 7 (52 %) y 10 (56 %), se puede interpretar que: a) los docentes no contextualizan los temas de estudio, ni acercan a la realidad del estudiante el contenido aprendido, lo que se traduce a un conocimiento ritual y que Perkins, citado por Nuño (2018), traduce a un conocimiento que solo se adquiere para cumplir con las tareas escolares, pero no lo encuentra útil el alumno; y b) los docentes nor-

malistas no fomentan que los estudiantes aprendan por diversos medios y fuentes, sino que, simplemente piden utilizar aquellos medios, fuentes y herramientas que ellos conocen, manejan y dominan, para no conflictuar así su proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela normal.

Claro es, que es imposible que un solo docente universitario o normalista, maneje o ponga en práctica los catorce principios pedagógicos que marca el Modelo Educativo 2017, en una sola práctica, sin embargo, es necesario que se reconozca como profesional de la educación que está dispuesto a aprender nuevas formas de enseñar, que le permitan mantener sus fortalezas y pueda atender sus áreas de oportunidad disciplinares y pedagógicas.

Conclusiones

Es importante que el profesional de la docencia, sea docente universitario o docente normalista, cuente con conocimientos disciplinares y conocimientos pedagógicos adecuados, que le permitan un punto de equilibrio entre pedagogía y conocimiento disciplinar, para lograr así clases exitosas y aprendizajes significativos en los estudiantes.

Para cerrar, es necesario reflexionar sobre lo siguiente: ¿Vale la pena realizar intercambios académicos entre escuelas normales y universidades? ¿Quién aprende más de quién, el docente universitario o el docente normalista? y ¿Los estudiantes realmente distinguen entre una clase universitaria y una normalista?, reflexiones que dan pauta a dar continuidad a esta investigación.

Referencias

- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a6.pdf>.
- Cuenca, A. & Schettini, P. (2020). Los efectos de la pandemia sobre la metodología de las ciencias sociales. *Escenarios, Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 32, 1-12. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10844/9714>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Secretaría de Educación Pública.

- Medina, A. & Domínguez, C. (1998). Formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. En Rodríguez, M. y otros. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, (pp. 142-168). Narcea.
- Nuño, J. (2018). Geografía en secundaria. Dos propuestas para lograr el aprendizaje significativo. *Revista Correo del Maestro*, (269), 42-48. https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5102018/capitulo6/geografia_en_secundaria.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2015). *Investing in teachers is investing in learning. A prerequisite for the transformative power of education*. UNESCO.
- Rodríguez, M. (1998) El maestro creativo, sus rasgos y personalidad. En Berrum de Labra, J. & Méndez, (Coords.). *Maestro de excelencia* (pp. 25-26). Fernández Editores.
- Ruiz, C. (2013). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa. Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección de datos*, Houston, DANAGA.
- Schmelker, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Geografía. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. Secretaría de Educación Pública.
- Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. McGrawHill.

Anexos

Anexo 1

Enlace al Instrumento de recogida de datos: <https://forms.gle/u4fK-QhLKXrcuxfdL8>

Capítulo 18

El docente como objeto de representación social en tiempos de pandemia

Ana Paulina Arreguin Ramos⁴⁴

<https://doi.org/10.61728/AE24003469>



⁴⁴ Universidad Autónoma de Sinaloa, correo: paulinaarreguinramos@gmail.com

Introducción

Durante la pandemia de COVID-19, el gobierno mexicano decretó la suspensión de clases presenciales a partir del 23 de marzo del año 2020. Esta medida se prolongó hasta el mes de octubre de 2021, por lo que, los centros de todos los niveles escolares regresaron a clases con un modelo híbrido, el cual se desarrolló hasta diciembre de ese mismo año. En el caso de la universidad, en la que se llevó a cabo la investigación, la suspensión de las clases presenciales fue más amplia; el retorno definitivo se dio en febrero del 2023.

La Universidad Autónoma de Sinaloa, México, durante el periodo de confinamiento (marzo de 2020 a enero de 2022), adoptó una enseñanza remota de emergencia, en la que gran parte de las prácticas escolares se desarrollaron a través de las plataformas digitales que fuesen accesibles para las y los estudiantes de cada recinto universitario.

La enseñanza virtual tuvo un impacto múltiple en las experiencias estudiantiles, entre ellas, la reconfiguración de la imagen de la profesora y el profesor entre las y los educandos. En este sentido, el objetivo de esta investigación es comprender las representaciones sociales que hicieron las y los estudiantes sobre la o el docente en el nivel superior en el periodo de marzo de 2020 a enero de 2022. Estas representaciones estuvieron condicionadas por el confinamiento y las características de la personalidad, intereses, rol ideal, actuación y aspecto afectivo que ponderó el alumnado de la licenciatura en Ciencias de la Educación de sus docentes.

Aproximación teórica en torno a las representaciones sociales

Para Serge Moscovici, la representación social es:

Un Corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y so-

cial, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, p. 18)

Esta concepción nace de la comprensión del término de “Representaciones Colectivas” utilizado por Émile Durkheim, el cual fue innovado por Moscovici para darle un énfasis mayor a su construcción mediante la interacción social.

En una definición más contemporánea, se explica que las representaciones sociales: “en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (Umayá, 2022, p. 11).

Las representaciones sociales pueden estudiarse desde el enfoque procesual o estructural. En términos generales, la visión de este encuadre se concentra en la comprensión e interpretación de las representaciones sociales y de su proceso de construcción, por ende, su abordaje es de forma dinámica. Por otra parte, se encarga de identificar y estudiar la estructura y organización de las representaciones, a través de metodologías experimentales, concentrándose en explicar el funcionamiento de la representación (Banchs, 2000). Cabe señalar que este enfoque se aplicó en este estudio de caso.

Variables en las representaciones sociales de docentes

Las y los estudiantes construyen sus representaciones sociales mediante la selección y categorización de características de sus profesores. En este proceso participa la influencia de la historia personal de las y los participantes, por lo que, las y los alumnos suelen dar importancia distinta a los elementos que configuran dichas representaciones sociales (Coll y Miras, 1990).

Es importante remarcar que, siguiendo a Coll y Miras (1990), la historia personal de cada uno de las y los educandos está integrada en gran medida por las experiencias sociales de las que han formado parte. Por ello, la priorización de características por parte de las y los estudiantes no solo estará condicionada por sus vivencias personales dentro de una institución, sino también por conversaciones en las que otros estudiantes o familiares hayan caracterizado a las y los profesores.

En relación con ello, Covarrubias y Piña (2004), señalan que: “las representaciones son una síntesis entre lo individual y lo social, una construcción de significaciones que refleja una compleja dialéctica entre el mundo interno y el externo” (p. 51). Coll y Miras (1990), por su parte, también dan cuenta de los elementos con los que los estudiantes elaboran las representaciones sociales acerca de sus docentes.

- Expectativas del alumnado.
- Capacidades e intenciones del docente.
- La observación directa y continuada del alumnado.
- La concepción del rol del docente.
- Aspectos afectivos y relacionales del comportamiento de los profesores.

Este último elemento, según Gilly (1980), no es permanente, porque a pesar de que los aspectos afectivos se encuentren presentes en la elaboración de representaciones, estos pierden relevancia conforme el estudiante avanza de nivel escolar. Paralelo a esto, el desempeño docente es una variable que cobra importancia en las perspectivas del alumnado.

De acuerdo con lo anterior, se supone que en el nivel medio superior y superior la relevancia del aspecto afectivo y relacional es ocupada por el desempeño escolar. Por tanto, las y los estudiantes valorizarán el desempeño del profesorado por encima de la cuestión afectiva. Aunado a ello, se argumenta que en dichas edades se distinguen los aspectos relacionados con la activación del docente ante situaciones conflictivas, el contenido de la enseñanza, la calidad de las explicaciones del profesor, la capacidad para mantener el interés y la motivación en las alumnas y los alumnos, entre otros (Coll y Miras 1990).

En esta tónica conceptual, se afirma las y los estudiantes en sus representaciones involucran la personalidad de la o el docente y su actuación como educador en las representaciones sociales como componentes determinantes en la construcción de su representación. Esta correlación entre personalidad y actitud genera otro tipo de representación social de la figura docente en el perfil Covarrubias y Piña (2004). De manera similar, Rubano y Formento (2010) destacan que las representaciones se construyen con base en la intencionalidad o direccionalidad de quien las hace, esto es, existe un propósito social al momento de que se realiza tal o cual representación.

En la siguiente tabla, con base en los autores ya mencionados, enlistan los elementos que confluyen en la elaboración de las representaciones sociales que hace el alumnado de sus docentes.

Tabla 1

Elementos integrados en las representaciones sociales de la figura docente

En los estudiantes	Elementos de la figura docente
Intereses, necesidades, intenciones, direcciones	• Personalidad • Intenciones • Rol ideal
Observación directa y continua	• Actuación:
Expectativas	○ Desempeño del rol ideal ○ Actitud
Información proporcionada por la colectividad	○ Contenido de la enseñanza ○ Activación ante situaciones conflictivas
Historia de vida y experiencias sociales.	• Aspecto afectivo: ○ Relación con los estudiantes ○ Actitudes afectivas

Fuente: adaptado de Covarrubias y Piña, 2004.

Metodología

En este estudio de caso de corte cualitativo, se utilizó la técnica de grupo focal o *focus group*, aplicada en marzo de 2022 a estudiantes de II y IV semestres de la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa, Unidad Regional Sur, ubicada en Mazatlán, Sinaloa, México.

El estudio de caso se define como: “una indagación empírica que investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (Yin, 1994, como se citó en Simons, 2009, p. 41). Los grupos focales se definen como:

una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador [...] El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. (Bonilla y Escobar-Jiménez, 2009, p. 52)

El diseño del instrumento de entrevista para el grupo focal se sustentó en la teoría acerca de las representaciones sociales del estudiantado con respecto a sus profesores. Dicho instrumento se aplicó en un grupo de cuarto semestre, compuesto por 24 estudiantes, tuvo lugar en dos sesiones de una hora cada una aproximadamente y se realizó al grupo completo, exceptuando a las y los alumnos que no asistieron esos días. Posteriormente, se entrevistó al grupo de segundo semestre en una sesión de dos horas, compuesto por 46 personas.

Para el análisis de resultados se recurre a la categorización a través del análisis del discurso de los sujetos, la cual está guiada por los elementos que integran las representaciones sociales de los estudiantes sobre sus profesores expuestos en la Tabla 1.

Desarrollo

Los grupos de estudio pertenecen a la misma facultad, construyeron sus representaciones en dos situaciones distintas. El grupo de cuarto semestre entró a primer año de la licenciatura en una modalidad completamente remota, es decir, soportada mediante las plataformas digitales disponibles. Sin embargo, durante los meses de octubre y diciembre de 2021 se vivió una transición a la presencialidad, tiempo durante el cual, la universidad laboró en una modalidad híbrida, en la que dividía a los grupos en dos partes: A y B. Una de estas partes asistía a clases de forma presencial, mientras que la otra se conectaba de manera virtual a una sesión de videoconferencia transmitida desde el monitor del salón de clases.

Posterior a ello, en enero de 2022 se retornó a la modalidad remota, y en febrero de 2022 comenzaron de nueva cuenta las clases presenciales, en las que el grupo completo asistía al aula. El grupo de II semestre comenzó su trayecto universitario en el ciclo 2021-2022, por lo que estuvieron en las clases en línea de agosto a octubre; posteriormente en modalidad híbrida de octubre a diciembre; durante enero recibieron educación en línea; finalmente, en febrero 2022 regresaron definitivamente a clases presenciales.

Se remarca que la técnica de investigación de campo fue aplicada en marzo de 2022, por tanto, este segundo grupo de estudio elaboró sus representaciones sociales desde una experiencia compuesta de tres moda-

lidades educativas: la primera fue agosto-octubre (clase en línea), octubre-diciembre (híbrida) y febrero 2022 (presencial).

Mediante la investigación se buscó comprender las representaciones sociales de ambos grupos, y de señalar algunas de sus similitudes y diferencias de acuerdo con sus experiencias. De esta forma, se expone la colectividad de las representaciones junto con su proceso de elaboración.

Resultados

En los resultados se exponen algunas de las categorías que conforman las representaciones de los sujetos sobre sus maestros durante la pandemia, dentro de las cuales se incorporan los criterios que utilizan para clasificarlos.

Las y los profesores durante la enseñanza remota

Dadas las condiciones descritas con anterioridad, el grupo de IV semestre logró caracterizar de manera más distinguible a las y los profesores durante la enseñanza remota: estos fueron calificados como flexibles y comprensivos con respecto a las problemáticas que presentaban las y los alumnos. Según las y los estudiantes, esta disposición fue debido a que las y los maestros también tuvieron que lidiar con problemáticas nuevas relacionadas a la dificultad de trabajar con las TIC, por lo que había cierta situación de comprensión de la situación del otro. Otras incapacidades señaladas fueron las de no tener estrategias de enseñanza dinámicas, mal manejo del grupo para mantener la atención, clases sin actividad y la limitación del profesorado a transmitir información.

El grupo de II semestre, por su lado, no señaló características específicas de las y los profesores durante la enseñanza remota, sino que entremezclaron observaciones del modelo remoto, híbrido y presencial. No obstante, sí enlistaron como incapacidades principales de las y los docentes, la falta de habilidades en las TIC y las actitudes que tomaron frente a ello, las cuales fueron de “cerrazón”; es decir, las y los docentes se sintieron agobiados con la situación y les fue imposible o muy difícil adaptarse a las tecnologías por una consecuencia emocional.

El cambio con el regreso a las aulas

El cambio más notorio de las y los maestros al regresar a las aulas, de acuerdo con el grupo de IV semestre, fue el de promover la participación del estudiantado, la cual era mínima durante las clases remotas. Además, el grupo se refirió a un caso particular como el cambio principal por parte del grupo al regresar a la modalidad presencial, este se expone en el discurso de una chica de segundo año:

con la maestra Carmen, que como es más teórica, en línea era de que llegaba, presentaba diapositivas, daba la información y si los alumnos no hacían ninguna pregunta, cortaba la clase y se terminaba. Y aquí eh llega presenta la información, los alumnos tienen que participar. Y aquí, pues es obligatorio ir y de esta forma, se extiende la clase, te explica más, te da más ejemplos, creo que es más ameno y se entiende un poco más que en línea entonces. (2MGR)

En el caso del grupo de II semestre, también se aludió solamente a una situación particular de una profesora, quien se mostró flexible y atenta durante la educación remota, y al volver al aula se mostró inflexible y fue calificada como “cerrada” por las y los alumnos.

Clasificación docente

Para las y los estudiantes, las funciones principales de una o un profesor son las de ser motivador, retroalimentador y de saber enseñar. A quien consideraron su mejor profesor, le atribuyeron características en las que había comunicación, confianza y la sensación de que podían contar con él fuera de clase. Por otra parte, hacen notar que durante la enseñanza remota otros profesores mantenían la comunicación y la confianza de forma distante.

En la Tabla 2. Se muestran otros adjetivos que utilizaron para clasificar a las y los docentes, los cuales no corresponden totalmente con las funciones principales que señalaron, aunque sí están relacionadas.

Tabla 2*Caracterización docente según los estudiantes de IV semestre*

Caracterización positiva	Caracterización negativa
Interactivos y dinámicos	Demasiado teóricos, sin actividades prácticas.
Dispuestos y considerados para brindar atención personalizada.	Ausentes
Capacidad y conocimiento para resolver dudas al instante.	Aburrido, monótono
Seguros	Desviado de los contenidos
Teórico-práctico	Inflexible
Interesado	Negligente
Dedicado	Monótono
Empático	Desinteresado

Fuente: elaboración propia.

Las y los alumnos de IV semestre remarcaron varias veces en su discurso, necesidades de aprendizaje prácticas y dinámicas, a partir de ello consideraron a un buen profesor como alguien con un estilo de enseñanza activo.

Por su lado, los educandos de II semestre clasificaron a sus docentes de la siguiente forma:

Tabla 3.

Caracterización docente según las y los estudiantes de IV semestre

Caracterización positiva	Caracterización negativa
Adaptable	Incapaz de adaptarse.
Interesado	Desinteresado y despreocupado por enseñar
Flexible	Ausente
Dinámico	Obstinado
Dispuesto a ayudar	Arrogante
Creativo	Aburrido
Paciente	Impaciente
Capaz de resolver dudas al instante	Alejado de su labor
Seguro	

Fuente: elaboración propia.

Para el grupo de II semestre, las funciones principales del profesorado son las de ser empático, tener conocimiento para ayudar a las y los alumnos, tener conocimientos en las TIC, ser capaz de manejar distintas estrategias dinámicas, de apoyar al alumnado y debe ser un guía. En la Tabla 3 podemos observar que estas características son más coherentes con los adjetivos con los que describen a sus maestros.

Conclusiones

Las representaciones sociales de ambos grupos fueron parecidas. Esto debido a que sus edades son similares, estudian en la misma facultad y comparten varios de sus profesores. Sin embargo, se diferenciaron por causa de las experiencias distintas que vivieron en sus inicios por el trayecto universitario.

Los elementos principales que sirvieron para diferenciar a un “buen profesor” de un “mal profesor” se guiaron por el modelo de quienes consideraron el mejor profesor durante su estancia. Además, se destacaron elementos más del tipo relacional y dinámico para calificarlo.

Es decir, contrariamente con el planteamiento de Gilly (1980), las y los jóvenes mayores de edad, a pesar de que le atribuyen gran importancia a

los aspectos del desempeño del profesor para elaborar sus representaciones, siguen tomando en gran consideración el aspecto afectivo y relacional del comportamiento, destacando características como la comprensión y disposición a ayudar al alumnado. Sin embargo, esto puede ser por causa del fenómeno de la pandemia, que causó un impacto emocional significativo en los actores educativos, por lo tanto, influyó en que, los aspectos como la empatía o la comprensión cobraran mayor relevancia en la representación social.

Referencias

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Coll, C. & Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.). *Desarrollo Psicológico y educación II*, (pp. 297-314). Alianza.
- Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). ACUERDO número 09/04/20 por el que se amplía el periodo suspensivo del 23 de marzo al 30 de mayo del año en curso y se modifica el diverso número 02/03/20 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. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

- Escobar, J. & Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <https://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol9>
- Gutiérrez, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(29), 105-123. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. ANESA- HUE-MUL.
- Rubano, N. y Fermento de Nabar, G. (2010). *Configuración de las representaciones sociales en la relación pedagógica*. <https://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/ojs/index.php/adiv/article/download/3812/2235>.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Capítulo 19

Actividades lúdicas en sustentabilidad para el manejo de las emociones en tiempos de pandemia

Beatriz Elena Muñoz Serna⁴⁵

<https://doi.org/10.61728/AE24003476>



⁴⁵ Universidad Autónoma de Querétaro, correo: bety.munoz@hotmail.com

Introducción

Con la llegada de la pandemia por COVID-19 a las aulas, las y los docentes tuvieron que adaptar sus programas, actividades y clases a diferentes plataformas de videoconferencias, lo que permitió seguir avanzando en la formación académica de las y los estudiantes. En el caso particular de los alumnos de primer semestre en la materia de Sustentabilidad de las Licenciaturas en Lenguas Modernas en Español y de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, programas educativos de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, no fueron la excepción. Como titular de la materia me di a la tarea de reestructurar la forma de trabajo, partiendo de lo teórico a lo práctico, pero que al mismo tiempo fuera una materia en el que diferentes actividades lúdicas se llevaran a cabo y de forma paralela, ayudaran a las y los alumnos a sobrellevar el distanciamiento social durante la pandemia.

La materia de Sustentabilidad, puede ser considerada como una materia no necesaria por las y los estudiantes, ya que su contenido no se encuentra relacionado con la formación de docentes de lenguas en la enseñanza del español y del inglés. Por este motivo, en particular, el compromiso en la materia de Sustentabilidad fue guiarlos en la enseñanza de temas importantes en relación con el cuidado del medio ambiente, pero a la vez, realizar actividades lúdicas que les permitieran llevar a la práctica el cuidado del planeta. El objetivo de la materia es concientizar a los universitarios a tener conocimientos generales en sustentabilidad, generar conciencia de la situación actual del medio ambiente y del planeta y, llevar cuestiones teóricas y prácticas de la vida cotidiana a las aulas a través de diferentes actividades de interés para las y los alumnos.

El objetivo de esta investigación es conocer cómo las diferentes actividades lúdicas impactaron en su desarrollo emocional, cómo estas les ayudaron a sobrellevar el distanciamiento social, pero sobre todo en su desenvolvimiento emocional. Cada una de las actividades requirió mate-

riales específicos que se podían conseguir en casa, sin necesidad de exponer a las y los alumnos a salir de sus casas en tiempos de pandemia. Como se puede observar, las diferentes actividades lúdicas lograron productos que utilizan actualmente en la vida diaria y que son de utilidad y cubren una necesidad.

Ramírez, Díaz, Reyes y Cueca (2011) mencionan que “la educación lúdica conlleva participación, disfrute y la creatividad de la vida cotidiana” (p. 26), en el caso de las actividades lúdicas llevadas a cabo en la materia de Sustentabilidad cumplieron con las características antes mencionadas, y por ende permitieron a las y los estudiantes, un momento de distracción en sus clases a distancia, y por supuesto un acercamiento a la naturaleza a través del huerto en casa y a un área casi no trabajada por las y los alumnos, la costura. Las diferentes actividades requirieron de esfuerzo, constancia y aprendizajes nuevos que para las y los universitarios, abrieran panoramas a novedosas formas de desarrollar su creatividad.

Aproximación teórica

Desde hace tiempo, se ha invitado a la población de A ser conscientes del cuidado del medio ambiente en diferentes formas y qué mejor forma de hacer crecer esta conciencia desde las aulas en sus diferentes niveles de educación. La integración de la Sustentabilidad en los planes curriculares a nivel universitario no podía quedarse atrás. Lo que se pretende es formar ciudadanos del mundo con responsabilidad en el cuidado del medio ambiente. Ávila (2019), expresa que “el máximo exponente de la teología ambientalista es Leonardo Boff, quien lideró la redacción de la “Carta de la Tierra” (...) la ecología ambiental no es neutra, sino ideológica y que debe de estar basada en valores para la transformación social” (p. 40), en dicha carta resalta la importancia de la educación ambiental como una estrategia básica para una adopción individual y colectiva de nuevas actitudes y comportamientos ambientales.

Uno de los compromisos que tiene la materia de sustentabilidad es precisamente generar conciencia del cuidado del medio ambiente a través de los actos que llevamos a cabo en la vida diaria y, de forma paralela, creando conciencia con diferentes actividades lúdicas que ayuden a las y los alum-

nos a forjar este pensamiento dirigido hacia el cuidado del planeta. Como se hace referencia en la materia, el cuidado del medioambiente comienza con un acto; por muy simple y pequeño que sea este, es un beneficio para el planeta. Este tipo de actos son una reacción en cadena de manera positiva en la cultura del cuidado del medioambiente.

Un primer paso es generar una sensibilización ambiental, la cual da pie a una motivación e interés a la conservación de la naturaleza y a la protección del medio ambiente. Según Ávila (2019), la motivación “no solo requiere de enseñanzas teóricas, sino de involucrar a los alumnos en actividades, como lo son las lúdicas, y que estas permitan un compromiso, pero, sobre todo, la creación de materiales que puedan ser de utilidad en la vida cotidiana de los alumnos” (p. 86). Y por supuesto, la cultura mexicana está llena de formas de vida cotidiana particulares, como el ir a compra las tortillas con la servilleta que bordó la abuelita o la tía, el clásico morral de plástico con el que se va al mercado y por supuesto, el elote que compras y que te dan en la misma hoja del elote que se le quita previamente a la cocción. Y, ¿por qué no convertir estas herramientas de la vida cotidiana en actividades lúdicas en el aula para seguir generando una sensibilización ambiental?

Las actividades lúdicas llevadas a cabo dentro de la materia, permitieron a las y los estudiantes, hacer un despliegue de creatividad, ingenio y de habilidades como la costura, la cual muchos de ellos no habían llevado a cabo. A su vez, también implicó un reto para la docente, que se dio la tarea de buscar videos de qué tipo de puntadas podían hacer, y qué tipo de morrales podían elaborar, y a la vez, permitiendo libre elección del modelo específico de las diferentes actividades. Pero lo más difícil, fue la supervisión de los trabajos a través de la cámara. Y aunque fue un reto, fueron clases de total compromiso de las y los alumnos.

El grupo 2 de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés tuvo sus clases los viernes de 6 a 9 de la noche, un horario difícil, por ser la última clase de la semana, y a última hora después de una semana de asistencias a todas sus clases. Pero esto no fue un impedimento, las pocas ausencias que hubo de los alumnos fueron por causas personales o por enfermedad. Sin falta, todos los viernes a las 6 se conectaban para ver temas relacionados con sustentabilidad y para la realización de las actividades lúdicas que, aunque temerosos, todos las realizaron puntualmente.

Las actividades lúdicas en el aula, permitieron un proceso de enseñanza-aprendizaje permanente y significativo, y a la vez el desarrollo de habilidades psicomotoras, el ingenio y la creatividad. Esto generó una gran motivación en las y los alumnos; pues al ser independientes de la imagen final de su actividad, la motivación les ayudó a culminar todas las etapas y procedimientos con gran creatividad.

Las actividades lúdicas como proceso formativo con un fin pedagógico, permitieron un equilibrio en el ser humano, porque conlleva dialogar, interactuar y reflexionar desde las experiencias pedagógicas, cuyo proceso se presenta como una propuesta didáctica para atender los desafíos de la contemporaneidad (Ramírez y Velásquez, 2018). Hay que reconocer que “el juego, el disfrute, como parte de la lúdica constituyen una forma agradable de obtener mayor participación de la gente” (Ramírez, Díaz, Reyes y Cueca (2011, p. 26).

Es una gran tarea enseñar, pero es importante también que, como maestras y maestros, se puedan tomar en cuenta las actividades lúdicas, ya que motivan al grupo, salen de la monotonía propia del aula de clases y, sobre todo, se divierten las y los alumnos.

La pandemia por COVID-19 ha provocado un distanciamiento social en las aulas, trasladando a docentes y alumnos a las diferentes plataformas de videoconferencias, para continuar con la educación, pues a pesar del confinamiento, los procesos formativos formales en sus diferentes niveles continuaron. Aun cuando la situación fue difícil, las y los docentes, buscaron nuevas formas de trabajar a distancia, siendo las actividades lúdicas una herramienta para facilitar el aprendizaje, pero a su vez, también para sobrellevar el confinamiento, y a través de estas, tomar en cuenta el progreso emocional de las y los estudiantes.

La pandemia y el confinamiento han puesto en jaque las emociones de las y los universitarios. No se puede negar que el ser humano es un ser emocional y se muestra en los diferentes espacios en los que convive. Edward-Schachter (2016) expresa que “las emociones desempeñan un papel fundamental en nuestra vida cotidiana” (p. 1), y las aulas no son la excepción. El confinamiento ha logrado que las y los estudiantes se enfrenten a una soledad física, en donde la interacción con sus compañeros ha quedado atrás.

Educación significa enseñar y aportar conocimientos en las aulas, pero también se trabaja con emociones y en las diferentes formas de conducirse e interactuar de las y los alumnos. El desarrollo de la competencia emocional, permite a los futuros profesionistas el manejo de sus emociones en las diferentes situaciones a las que se enfrentarán en su campo laboral. Educar desde un paradigma humanista, en donde el reconocimiento del otro, del amigo, del compañero y de los demás en general, le permitirá a las y los universitarios, desarrollarse en el campo laboral con calidad humana. La competencia emocional la define “como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas en un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez 2012, como se citó en Cellis, 2017, p. 9).

Como se puede ver en la definición anterior, se habla de habilidades y actitudes que se tiene que desarrollar, pero sobre todo poner en práctica para poder llevar a cabo las actividades necesarias en el campo laboral, con calidad, pero también con actitudes positivas, de armonía y de manejo de las emociones dentro del ámbito laboral. Las emociones forman parte del ser humano, y están presentes en todo momento, ayudan a lograr objetivos y cumplir metas, pero también son las que permean cada una de las actividades que se llevan, tanto en la vida cotidiana como en la académica.

Cada una de las actividades lúdicas planteadas en la materia de sustentabilidad, permitió a las y los alumnos en tener plena confianza en el desarrollo de las mismas, a pesar de que la gran mayoría nunca había tomado un hilo y aguja para coser. Esto significó un gran reto para las y los estudiantes, pues aun con el temor de pensar en elaborar la actividad de manera errónea, se encontraban motivados en lo que podían lograr al final de cada una de las actividades propuestas.

Metodología

Esta investigación de corte cualitativo, tuvo como finalidad conocer las experiencias en diferentes actividades lúdicas de 92 alumnos, que tomaron la materia de Sustentabilidad en el primer semestre, en el periodo de julio a diciembre de 2021. Los 92 alumnos participantes en esta investigación, se dividieron para tomar clase virtual y participar en la investigación. En

la siguiente tabla se presenta la composición de las y los participantes por programa educativo.

Tabla 1

Participantes en la investigación

Programa educativo	Alumnos participantes
Licenciatura en Lenguas Modernas en Español	23
Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, grupo 1	32
Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, grupo 2	37

Fuente: elaboración propia.

La materia de Sustentabilidad tiene tres horas frente a grupo a la semana. Se tomaron como participantes los grupos antes mencionados, y en el programa de la asignatura, se propusieron 4 actividades programadas a lo largo del semestre. Las actividades lúdicas que se llevaron se describen en la tabla 2:

Tabla 2

Desarrollo de las actividades lúdicas

Actividad	Tiempo de elaboración
Un huerto en casa	12 semanas
Confección de un morral	2 sesiones de 3 horas
Elaboración de un cubrebocas reutilizable	1 a 2 sesión de 3 horas
La creación de un sujeta cubrebocas	1 sesión de 3 horas

Fuente: elaboración propia.

Para recolectar las experiencias de las y los alumnos en relación con las actividades lúdicas antes mencionadas en la tabla 2, se elaboró un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, a través de Google Forms para los tres grupos. Esta investigación se enfoca en primer lugar, en conocer la opinión de las y los alumnos en torno a las actividades lúdicas que realizaron, si estas fueron interesantes, divertidas, complicadas, aburridas o indiferentes y, en segundo lugar, conocer cuál de las cuatro actividades fue

la que más les gustó. Esto con la finalidad de conocer si estas actividades se pueden seguir realizando en futuras generaciones de los diferentes programas educativos en donde se imparte la materia de Sustentabilidad.

Desarrollo

Para poder obtener los resultados de esta investigación, se desarrollaron previamente durante el semestre las diferentes actividades lúdicas, las cuales consistieron de rutinas específicas para su realización. Se empezó por la primera actividad, el huerto en casa, el cual se desarrolló de acuerdo con las condiciones de cada uno de las alumnas y alumnos. Esto dependía de los espacios con los que contaba cada uno en sus casas, desde huertos verticales, macetas, siembra en el suelo y en contenedores reutilizables.

El huerto, en caso, estuvo determinado por las cuestiones económicas, pero, sobre todo, de la disponibilidad de material sin salir del hogar. Después se planeó qué tipo de recursos tenía cada uno de las y los estudiantes, para definir si su huerto partía de la compra de semillas o de los propios recursos de casa, como las semillas de fresas, chiles, jitomates, etc. que se tenían después de utilizar los alimentos. En tercer lugar, se les solicitó fichas técnicas con información específica que les fuera de ayuda para conocer los cuidados que debería tener cada planta que sembraran, así como el tiempo de germinación de cada una de ellas. Y, por último, el cuidado a lo largo de las 12 semanas que duró el curso.

En la segunda actividad, la elaboración de un morral, se les presentaron diversos tipos de morrales, desde el clásico hasta un pequeño back pack que fuera de utilidad para las y los alumnos. A través de diferentes videos, cada uno de las y los alumnos decidieron qué tipo de morral querían elaborar. Se requirió de conseguir algún tipo de tela gruesa, que les permitiera no solo la elaboración del morral, sino que este fuera resistente para el uso continuo. Se solicitó a parte de la tela, de tirantes en caso de no contar con la suficiente cantidad de tela, de hilo, tijeras, aguja y en el caso de que desearan agregar alguna imagen a su morral, con diferentes técnicas, como la pintura textil, el bordado, el uso de calcomanías o incorporar pedazos de tela que contrastaran con la tela del morral. Lo que se prestó para una gran creatividad e imaginación. Esta actividad requirió de dos sesiones de

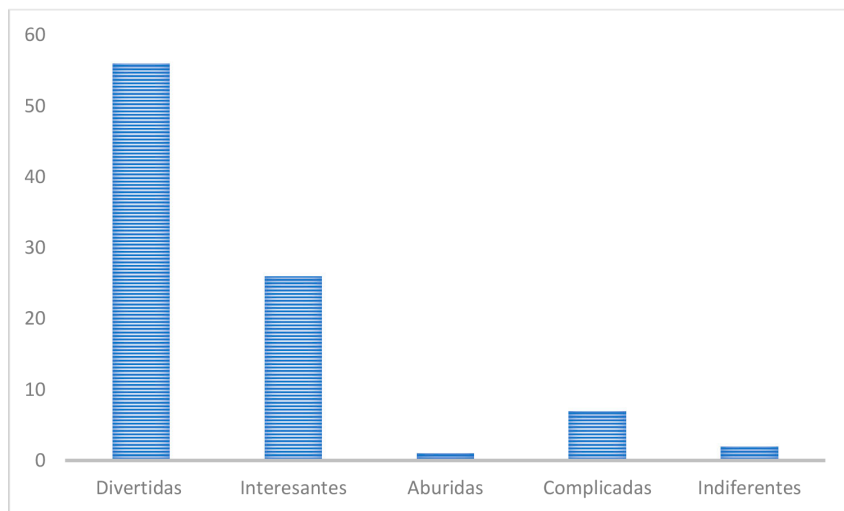
tres horas para su elaboración, ya que la mayoría de los alumnos lo cosió a mano, y, sobre todo, que muchos de ellos nunca habían agarrado un hilo y aguja para coser.

La tercera actividad consistió en la elaboración de un cubrebocas tan necesario en estos tiempos de pandemia. Al igual que la segunda actividad, se les presentaron diferentes modelos y cada alumna y alumno decidió qué modelo y qué tipo de tela utilizaría. Se les sugirió de nueva cuenta que de preferencia elaboraran su cubrebocas con materiales que ya tuvieran en casa. Algunos de ellos utilizaron el material sobrante que tenían del morral previamente elaborado. Esta actividad requirió en la mayoría del estudiantado una sesión, pero hubo estudiantes que requirieron de una sesión más para poder concluir su cubrebocas.

Por último, la cuarta actividad lúdica consistió en la elaboración de un sujeta cubrebocas, el cual permite no solo tener a la mano el cubrebocas, sino también no extraviarlo, como sucede muchas veces. En esta actividad se mostraron diferentes formas para realizarlo, con materiales variados, desde listones, tela y la clásica pedrería o chaquira utilizada en la confección de vestidos bordados. Y el cómo sujetarlos, dependió de cada uno de ellos, desde el broquel clásico hasta broches de papelería. Todo dependía de lo que las y los alumnos tuvieran a la mano, sin necesidad de salir de casa. De nueva cuenta la creatividad se presentó en los trabajos entregados. Esta actividad tomó solamente una sesión de tres horas.

Resultados

Los resultados muestran una tendencia hacia la motivación en casi la totalidad de los alumnos, a pesar de ser actividades que la mayoría de las y los estudiantes nunca habían realizado, y del temor a no poder culminarlas o elaborarlas de forma incorrecta, el entusiasmo prevaleció. En la figura 1, se muestran los resultados de las y los alumnos en cuanto a cómo sintieron las actividades lúdicas de la materia de Sustentabilidad.

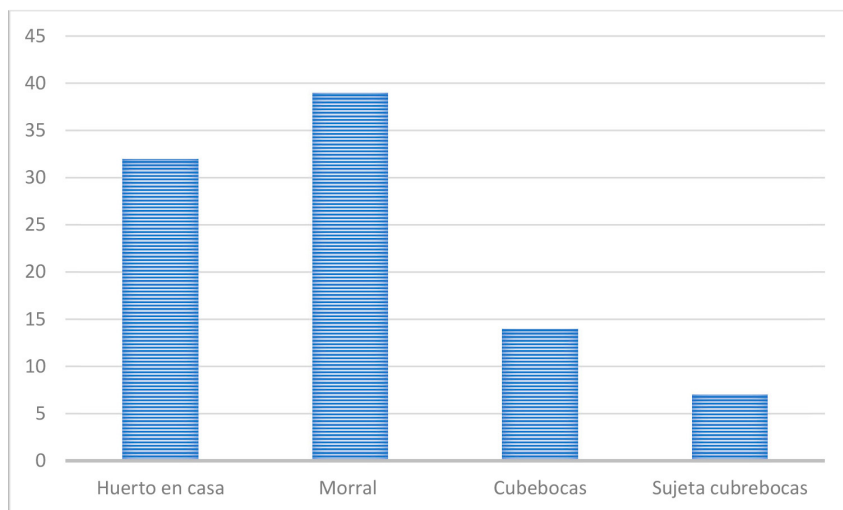
Figura 1*Opinión de las diferentes actividades lúdicas*

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la figura 1, la mayoría de las y los estudiantes encontraron las diferentes actividades lúdicas divertidas e interesantes, mientras que una minoría encontró las mismas aburridas, complicadas y para otros fueron indiferentes dichas actividades. Estos resultados muestran que las 4 actividades asignadas durante el semestre de julio a diciembre de 2021 fueron aceptadas de buena manera por las y los alumnos.

En relación con la segunda pregunta que se les hizo a las y los alumnos, los resultados muestran que la actividad del morral fue la que más gustó. A pesar de tener sus complicaciones, porque requirió realizar costura encerrada, elaboración de los tirantes del morral y algunos de ellos le agregaron su toque particular, con pintura textil, bordados, calcomanías, etc., fue la actividad que más gustó entre el estudiantado.

La segunda actividad que más interesó fue el huerto en casa. A pesar de que esta actividad se llevó a cabo durante 12 semanas y requirió de más dedicación y esfuerzo, para la mayoría de los grupos fue una actividad interesante, a pesar de que muchos de las y los estudiantes nunca habían tenido la experiencia de cuidar una planta, de la dedicación y cuidados que se requiere para lograr que crezcan. En la figura 2, se muestra cuál de las cuatro actividades fue la que les gustó más a los alumnos.

Figura 2*Actividad que más gustó a las y los alumnos*

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Como se puede observar a través de los resultados obtenidos en esta investigación, el incluir actividades lúdicas a nivel universitario motiva a las y los alumnos, además les permite desarrollar su creatividad e imaginación, y lo más importante, explorar actividades y dinámicas a las que no han tenido acceso por diversas razones. En el caso en particular de la costura o elaboración de morrales y cubrebocas, las y los alumnos descubrieron que logran todavía adquirir habilidades que pueden seguir desarrollando a lo largo de su vida. Las actividades lúdicas favorecen que las y los alumnos salgan de la monotonía de la clase, aprenden habilidades y aprenden a compartir los resultados obtenidos con gusto.

En la creatividad, reconocieron que pueden incursionar en diseños y técnicas que pueden practicar para mejorar su entorno personal. La creatividad permite al ser humano lograr cosas inimaginables, siendo la motivación el motor que permite seguir adelante con diferentes proyectos individuales, estos impulsados por la satisfacción de haber logrado algo en

el ámbito escolar que no es meramente aprendizaje teórico. El desarrollo de la creatividad aunada a las emociones, logra que las experiencias en actividades lúdicas hagan felices a las y los estudiantes.

Desafortunadamente, el tiempo y los contenidos de los programas que deben de cubrirse no dan mucho espacio para trabajar este tipo de actividades, por ende, generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje una invariabilidad y lo que es peor, una rutina que muchas veces tiene un gran peso en la motivación de las y los alumnos, perdiendo de manera significativa la emoción por aprender y desarrollarse.

En relación con la materia de Sustentabilidad, como parte del mapa curricular de programas educativos que se enfocan en la enseñanza de lenguas, es el espacio ideal para proponer este tipo de actividades que motiven a las y los alumnos en su aprendizaje.

Por último, el empleo de actividades lúdicas, logra que los alumnos se sientan motivados, que continúen desarrollando su creatividad, pero, sobre todo, persistiendo en el desarrollo de sus emociones, lo que les permitirá el manejo de las mismas y en el de las diferentes situaciones que enfrentarán en el campo laboral.

Referencias

- Ávila, A. (2019). *Ambientalizar la currícula escolar para la inclusión de la sustentabilidad como eje transversal en la educación superior*. Fondo Universitario Editorial
- Caballero, G. (2021). Actividades lúdicas para el aprendizaje. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(4), 861-878. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2615>
- De Cellis. (2017). *La educación emocional: un reto educativo. Memoria del trabajo del final de grado*. Universitat de Illes Balears
- Edwards-Schachter, M. (2016). Educación emocional y desarrollo de la creatividad. En Antón-Antón, M.; Bellver Izquierdo, J.; García Cortés, J. y Segura García, I. S. (Coord.), *Educar amb emociò*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, (28), 31-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847002>

- Ramírez, N., Díaz, M., Reyes, P. & Cueva, O. (2011). Educación lúdica: una opción de la educación rural colombiana sobre las geohelmintiasis. *Revista Med*, 19(1), 23-36.
- Ramírez, B. & Velázquez, I. (2018). *Estrategias didáctica-lúdicas para el cuidado del medio ambiente en la institución educativa Juan José Nieto durante el segundo semestre de 2018*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Santo Tomás.

Capítulo 20

Estrategias de enseñanza y aprendizaje significativo para estudiantes universitarios de medicina

*Ana Gabriela Ramos Martínez⁴⁶
María del Refugio Magallanes Delgado⁴⁷*

<https://doi.org/10.61728/AE24003483>



⁴⁶ Universidad Autónoma de Durango, Campus Zacatecas, correo: ana_gabrielabs@hotmail.com

⁴⁷ Universidad Autónoma de Zacateca, correo: mmagallanes@uaz.edu.mx

Introducción

Al igual que en las demás formaciones académicas, se ha observado que la enseñanza en la formación de médicas y médicos prestigiosos, está determinado por el uso adecuado de estrategias didácticas para la transmisión de conocimientos (Herrera y Horta, 2016). Se dice que la enseñanza es un proceso de generación de conocimiento en el cual el punto de partida es la experiencia, es decir, a partir de la observación y las experiencias previas sobre un tema en particular, las y los aprendices construyen conceptos basándose en la reflexión de lo sucedido (Kolb, 1984).

El aprendizaje se crea de manera cíclica, partiendo del planteamiento de una serie de ideas y teorías que posteriormente serán sometidas a un proceso de verificación en el cual se puede modificar el concepto inicial. Una vez que el conocimiento se generó, el ciclo comienza nuevamente.

Para Kolb (1984), el aprendizaje es un proceso que se fundamenta en dos ejes centrales: 1) el de la aprehensión, en donde se clarifica la forma de percibir y adquirir el conocimiento a partir de una experiencia que se da desde lo concreto hasta lo abstracto, y 2) el eje de transformación, en la que se analiza la manera en la que la experiencia se procesa, cuyo punto de partida es la acción y se dirige hacia la reflexión. Estos dos ejes están constituidos a su vez por cuatro modos de aprendizaje: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y la experimentación activa.

En el proceso de aprendizaje, el profesorado tiene un papel importante, puesto que se deben utilizar técnicas didácticas útiles con la finalidad de que el alumnado logre obtener un aprendizaje significativo. De acuerdo con ideas expresadas por el profesorado, indican que el alumnado está limitado solamente a obtener el conocimiento de manera sencilla para posteriormente memorizarlo, dejando de lado el análisis profundo de los temas revisados, por lo que no hay una red que propicie el aprendizaje sustentable (Biggs, 2003).

En este contexto se inscribe la siguiente revisión sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje significativas orientadas a la formación médica, en la cual el objetivo fue describir los estilos de aprendizaje que utiliza el alumnado y las principales estrategias didácticas que el profesorado puede emplear, con la finalidad de que en el alumnado de medicina inicie un proceso cognitivo consciente a través de la construcción de nuevo conocimiento basándose en la memoria a largo plazo que propicie el desarrollo del razonamiento clínico.

Aproximación teórica

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un ciclo muy complejo en el que intervienen factores que dependen del profesorado como la organización y la selección correcta de la información, el uso adecuado de las estrategias didácticas para transmitir la información de manera sencilla. Incluso los factores fisiológicos y la genética del alumnado son factores que el profesorado debe contemplar para garantizar que el alumnado adquiera del conocimiento y las habilidades necesarias para dar solución a los problemas que se presentan en su entorno.

De acuerdo con lo planteado por Alfonso (2003), la enseñanza es “un sistema estrechamente vinculado con la actividad práctica del hombre, que en definitiva, condiciona sus posibilidades de conocer, comprender y transformar la realidad que lo circunda” (p. 1), mientras que el aprendizaje lo define como “la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad” con la finalidad de dar solución a un problema en específico (Alonso, 2003, p. 1).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se realizará con éxito si las estrategias didácticas se seleccionan de acuerdo con las diferentes necesidades que el alumnado presenta. Gargallo, Pérez y Suárez (2009) visualizan las estrategias didácticas como un conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el profesorado para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Se deben considerar en el diseño de las estrategias didácticas de aprendizaje acciones afectivo-motivacionales, aspectos cognitivos y metacognitivos de apoyo con la única finalidad de aprender.

En esta tesitura, el uso de estrategias didácticas correctamente diseñadas y seleccionadas, garantizará en el alumnado en formación médica, la generación del razonamiento clínico que le permita realizar un juicio cuyo objetivo sea que en el ejercicio de su profesión, se disminuya el índice de errores médicos en los que se puede llegar a incurrir (Salazar y Heredia, 2018).

El diseño y uso de diferentes estrategias didácticas promueve una mejora en el desempeño académico. Este término se ha utilizado para describir el nivel de desarrollo de las estructuras cognitivas y comportamentales del estudiantado dentro de un proceso educativo determinado y la forma en que los plasma en su cotidianidad, asimismo demuestra la capacidad de la y el alumno para expresar lo aprendido, se muestra en formas diversas, tales como: la capacidad de resolver problemas, en niveles de dominio que se alcanzan en pruebas externas e internas, y que determina las posibilidades laborales y sociales de las y los jóvenes que realizan el proceso académico (Salazar y Heredia, 2018).

Metodología

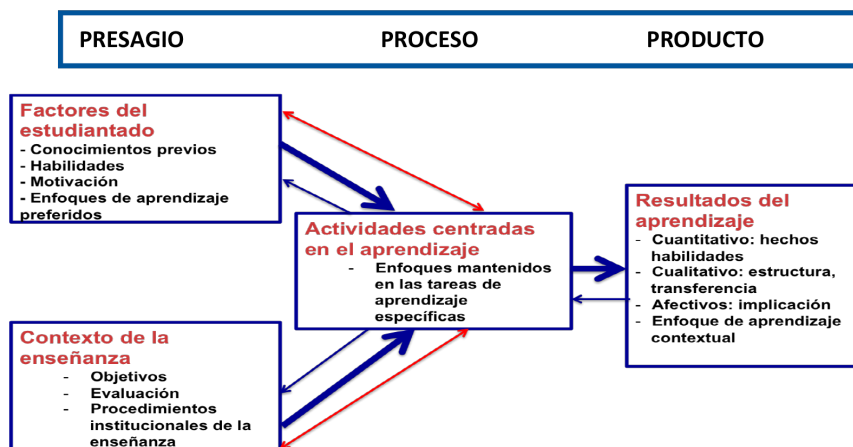
En este trabajo se aplicó una metodología documental descriptiva para conocer los componentes del aprendizaje sustentable aplicados en la formación médica universitaria, la cual se caracteriza por la aplicación de habilidades práctico-cognitivas en la que está implícito el método científico como elemento sustantivo para el desarrollo del razonamiento clínico.

Implicaciones del aprendizaje en el Modelo 3P

Para la adquisición de conocimiento, el alumnado utiliza diferentes estilos de aprendizaje así como una serie de factores como los cognitivos, experiencias previas, afectivos, fisiológicos, genéticos e incluso el ambiente educacional en la cual el aprendizaje ocurre (Biggs, 2003). Aunado a estos factores, se deben considerar las estrategias didácticas que se utilizarán para lograr que el alumnado retenga la información comprendida en los contenidos de cada una de las asignaturas.

Figura 1

Modelo 3P (Presagio, Proceso, Producto)



Fuente: elaboración propia con base en Biggs, 2003.

El Presagio muestra los factores de índole metacognitiva, afectiva y de preferencias o estilos de aprendizaje, esto es, elementos interpersonales, y el contexto de la enseñanza instruccional. En el Proceso se indica cómo se desarrolla la tarea del aprendizaje y en el nivel Producto, se trata de conocer si el sistema funciona correctamente incluyendo los cambios que pueden existir entre grupos, instituciones o incluso cambios antes/después cuando se realiza algún tipo de intervención (Corominas, Tesouro y Saballs, 2006).

Cabe destacar que, en cualquiera de los enfoques mostrados del modelo anterior, resaltan dos factores importantes: el motivo, es decir, por qué el estudiantado quiere aprender y la estrategia que utiliza para llevarlo a cabo (Corominas *et al.*, 2006). Los enfoques de aprendizaje describen primordialmente la relación existente entre la estructura, el contexto y la tarea, por lo que dependiendo de las necesidades del estudiantado, se elegirá a conveniencia la mejor opción.

Otro elemento sustantivo del Modelo 3P, es la sugerencia de personalizar el aprendizaje del estudiantado, aunque esta etapa es muy compleja. Para Coll (2016), la personalización se refiere a la instrucción que se adapta a las necesidades, las preferencias e intereses específicos de las y los diferentes alumnas y alumnos. El término aprendizaje personalizado, o personalización, se refiere

a una variedad diversa de programas educativos, experiencias de educabilidad, enfoques de instrucción y estrategias de apoyo académico que están destinadas a abordar las distintas necesidades de educación, intereses, aspiraciones o antecedentes culturales de las y los estudiantes individuales.

El aprendizaje personalizado se adapta a las fortalezas, necesidades e intereses de cada estudiante, incluida la habilitación de la voz y la elección de las y los estudiantes. Incluye una amplia variedad de enfoques para apoyar el aprendizaje autodirigido y grupal que se puede diseñar en torno a los objetivos de cada alumna y alumno. Busca acelerar el aprendizaje de las y los estudiantes al adaptar el entorno de instrucción para abordar las necesidades, habilidades e intereses individuales de cada estudiante (Coll, 2016).

Con el Modelo establecido por Biggs (2003), también se pueden advertir dos enfoques del aprendizaje: superficial y profundo. En el primero, el estudiantado se encarga solamente de reproducir el material que el profesorado le otorga, y en el nivel profundo el alumnado desarrolla un proceso de comprensión real de la enseñanza emitida por las profesoras y profesores.

Dicho de otra manera, la tarea de estudiar, el alumnado la aborda desde dos enfoques: el profundo y el superficial. Enfoque profundo es comprender el significado de lo que estudia, relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas; evaluar lo que se va realizando y a perseverar en ello hasta lograr un grado de comprensión aceptable. En el enfoque superficial, la intención se limita a cumplir los requisitos de la tarea. Hay que tener en cuenta que en la promoción del aprendizaje, se produce un desplazamiento del interés desde el “núcleo” intrínseco de contenido hasta la “periferia” de las exigencias extrínsecamente planteada (Solé, 1993).

Hay que resaltar que el problema no es la memorización, sino la carencia de análisis profundo. En este sentido, los estudios del modelo de aprendizaje cognitivo consciente sustentable sugieren que, para que una persona lleve el aprendizaje más allá de la memorización, se necesita que el individuo posea un conjunto de conectores sostén que formen una red que propicie el aprendizaje sustentable. Este tipo de aprendizaje demanda un proceso cognitivo consciente, es decir, un enfoque de la atención y movilización de la información y el nuevo conocimiento en la memoria a largo plazo y la memoria temporal (Galagovsky, 2004).

En siguiente tabla se muestran las principales características de cada uno de los niveles de aprendizaje mencionados anteriormente.

Tabla 1

Principales características de los niveles en los enfoques de aprendizaje

ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL
Motivos, intenciones	
• Motivación intrínseca • Comprender el material. Transformación del conocimiento • Interés en las ideas • Afán de crecimiento personal • Relevancia profesional de los aprendizajes	• Motivación extrínseca • Reproducir la información adquirida • Miedo al fracaso • Interés en completar el curso • Satisfacer los requisitos de una evaluación por reproducción
Estrategias	
• Relacionar ideas: Alcanzar una comprensión global. Buscar patrones y establecer principios • Examinar argumentos y usar la evidencia para llegar a extraer conclusiones • Pensar por su cuenta, ser crítico • Conectar las ideas nuevas con los conocimientos y experiencias previas • Vincular teoría y práctica. Relacionar ideas, teóricas con las experiencias diarias	• Memorizar hechos y procedimientos rutinariamente • Centrarse en partes de información aisladamente. Se asocian hechos y conceptos irreflexivamente • Utilización de rutinas • Tratar los componentes de la tarea como partes discretas
Resultados	
• Conocimientos integrados, organizados y estructurados en un conjunto coherente • Satisfacción emocional. Entender el aprender como algo atractivo, apasionante y no un reto gratificante	• Conocimiento de hechos no relacionados o detalles sin importancia. Dificultad de dar sentido a las nuevas ideas. Aprendizaje de nivel descriptivo • Sentimiento de excesiva presión o imposición externa ante las tareas de aprendizaje
Elementos favorecedores	
• Conocimiento de base bien estructurado • Alternativas de enseñanza no expositivas • Detectar y erradicar falsos conceptos. Aprender de los errores • Sistemas de evaluación auténtica • Los profesores practican aquello que predicán • Que la materia sea interesante. Posibilidades de opción de las materias a aprender y de los métodos a utilizar • La interacción grupal y el trabajo cooperativo • Hacer un seguimiento constante de lo que se va aprendiendo	• Prioridades no académicas exceden las académicas • Excesiva carga de trabajo y urgencia en el tiempo de aprendizaje • Miedo y estrés provocado por el sistema de evaluación • Sistema de evaluación atomizado (ej. pruebas de opción múltiple) • Querer explorar lo que el profesor quiere y querer complacer al profesor • Ausencia de planificación, objetivos difusos • Explicaciones del profesor poco claras y no ilustradas con

Fuente: Corominas *et al.*, 2006, p. 449.

Como se advierte en la tabla, en cualquiera de los enfoques utilizados para el aprendizaje se presenta el uso de algunas habilidades investigativas, como la detección y la eliminación del uso de falsos conceptos, el aprendizaje de los errores al aceptar o rechazar una hipótesis, la integración de los conocimientos a partir de la observación y el análisis, así como la discusión de los resultados.

Además de la memorización continua de los conceptos, la falta de análisis crítico de la información adquirida durante las clases y la carencia de aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas, la falta de autogestión del conocimiento desde la enseñanza, siguen siendo los retos a los cuales la educación superior continúa enfrentándose y de los cuales la medicina no queda exenta (Aguado, 2016).

Estilos de aprendizaje y estrategias universitarias

Si bien el aprendizaje sustentable como proceso favorece el desarrollo de destrezas cognitivas, los estilos de aprendizaje contribuyen de manera positiva a la apropiación de la información y la formación de conocimiento. Los estilos de aprendizaje son un conjunto de factores cognitivos, afectivos y fisiológicos involucrados activamente en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Mientras que los enfoques de aprendizaje involucran factores como la genética de la persona, el estilo cognitivo, la experiencia previa, así como la situación en la cual el aprendizaje ocurre (Regalado, 2019).

Estilos y estrategias de aprendizaje

En la actualidad se conocen 4 modos de aprendizaje: 1) la experiencia concreta, en el cual el estudiantado debe tener la habilidad de adquirir nuevas experiencias con la finalidad de crear nuevo conocimiento; 2) observación reflexiva. Este modo de aprendizaje se basa en que las y los alumnos sean capaces de observar, pensar y contrastar su conocimiento desde diferentes perspectivas; 3) la conceptualización abstracta, en el cual la y el alumno deben tener la destreza de integrar los conocimientos recién adquiridos a través de la reflexión y las experiencias previas en teorías comprobables;

por último, 4) la experimentación activa, es decir, que las teorías postuladas sean aplicadas en las decisiones que se tomen con la finalidad de dar solución a los problemas que se plantean (Regalado, 2019).

Además de contemplar los modos de aprendizaje del alumnado universitario, es necesario diseñar y considerar estrategias de aprendizaje basadas en las tres dimensiones características de la mente humana, relacionadas con el aprendizaje: la voluntad, la capacidad y la autonomía, en otras palabras querer, poder y decidir. En las estrategias didácticas se debe prever que sean estrategias afectivas, de apoyo y control, así como estrategias sobre el procesamiento de la información (Gargallo, Pérez y Suárez, 2009). Estas características de las estrategias se presentan a continuación:

Tabla 2

Componentes de estrategias didácticas para aprendizaje significativo universitario

Estrategias afectivas, de apoyo y control	Motivacionales	Motivación intrínseca,
	Componentes afectivos	Motivación extrínseca,
	Estrategias metacognitivas	Valor de la tarea
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	Persistencia en la tarea
Estrategias sobre el procesamiento de la información		Autoeficacia
		Expectativas
		Concepción de la inteligencia como modificable
	Búsqueda y selección de información	Conocimiento de fuentes
		Búsqueda de información confiable
		Selección correcta de información
	Estrategias relacionadas con el procesamiento y el uso de la información	Adquisición de la información
		Elaboración
		Organización
		Personalización
		Creatividad
		Pensamiento crítico,
		Almacenamiento
		Recuperación
		Uso de la información

Fuente: modificado a partir de Gargallo *et al*, 2009.

En las estrategias afectivas se debe contemplar la motivación y la parte afectiva con componentes basados en los valores cívicos y afectivos con la finalidad de promover la capacidad de desarrollo autónomo. Son estas estrategias las que desarrollan el proceso y permiten mantener constante el esfuerzo del alumnado. En las estrategias metacognitivas se deben considerar actividades que promuevan la toma de decisiones, la planificación,

la evaluación sobre el propio desempeño y la capacidad de autorregularse.

En las estrategias de procesamiento de la información se incluyen las actividades que promueven la adquisición, elaboración, organización y almacenamiento de la información en las cuales se debe tener claro que aprender tiene un significado más profundo que va más allá de retener información, puesto que al alumnado con el uso de estas estrategias se le facilite la capacidad de recreación de información, ser crítico y hasta de elaborar hipótesis con la finalidad de crear y confirmar conocimiento. Además de las estrategias anteriormente mencionadas, se deben incluir actividades que se especialicen en la correcta selección de información (Gargallo *et al.*, 2009)

Si bien, hasta el momento se han descrito los componentes que se deben considerar para el diseño de las estrategias didácticas que garanticen en el alumnado universitario un aprendizaje sustentable, se debe analizar también con detenimiento, los estilos de aprendizaje que el estudiantado de medicina utiliza para obtener el conocimiento, los cuales le permitirán adquirir y desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para dar solución a los problemas que se le presentan en la práctica médica.

Estilos de aprendizaje y desarrollo metacognitivo

De acuerdo con un análisis realizado por Regalado (2019), los estilos de aprendizaje que el estudiantado de medicina utiliza, incluye los estilos acomodador, divergente, convergente y asimilador (figura 1). En el estilo acomodador, el aprendizaje de la y el estudiante se basa en comprobar que la teoría que adquieren es válida solamente si se ajusta a la realidad; el alumnado que utilizan este estilo de aprendizaje, destacan por su capacidad asumir riesgos y ejecutar acciones; utiliza la intuición y el método de ensayo-error para dar solución a los problemas que se presentan y el trabajo en equipo es una de sus fortalezas.

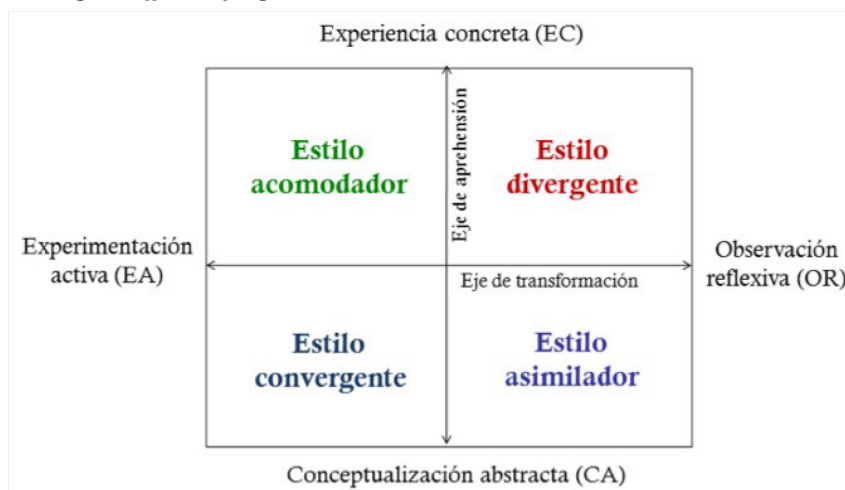
El alumnado con un estilo de aprendizaje de tipo divergente tiene desarrolladas sus capacidades creativas imaginativas y la conciencia de los significados, y los valores toman una gran relevancia. La característica que distingue a este tipo de estudiantes de medicina con este estilo de aprendizaje son la generación de ideas y el análisis de sus implicaciones (Regalado, 2019).

Para Regalado (2019), la y el estudiante asimilador tiene la habilidad de

aprender utilizando métodos inductivos y se centra en las ideas abstractas y conceptos, para este alumnado, es más fácil desarrollar la capacidad de desarrollar conceptos basados en la precisión y la lógica de la teoría con aplicabilidad práctica. Por último, el alumnado que basa su aprendizaje en el estilo convergente, tiene la característica de aplicar todo el conocimiento en solucionar problemas de situaciones de su cotidianidad de carácter real. Utilizan la lógica para construir un razonamiento hipotético-deductivo y se basan en realizar tareas técnicas sobre la teoría recibida. En la siguiente figura se sintetiza la correlación entre el estilo de aprendizaje con la fase de desarrollo metacognitivo.

Figura 2

Estilos de aprendizaje utilizado para universitarios de medicina



Fuente: Regalado, 2019, p. 2.

Si bien, los estilos de aprendizaje son un componente clave durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de medicina, las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado representan el otro elemento clave. La metodología aplicada por el colectivo docente en el aula, laboratorios y ambientes clínicos según Benaglio, Bloomfield, Conget, Maturana, Repetto Ronco, Santa Cruz y Valenzuela (2009), se pueden categorizar en grupos de diferente tamaño: grandes, medianos y pequeños, es decir, Grupos grandes, 50 o más alumnas y alumnos; grupos medianos de 15-30

estudiantes y en grupos pequeños de 8-15 estudiantes de medicina. En la tabla 2 se visualizan las estrategias didácticas propuestas para cada una de las categorías de grupo.

Tabla 3

Grupos y estrategias para promover aprendizaje en universitarios de medicina

Grupos de acuerdo al número de estudiantes	Estrategias a implementar para promover el aprendizaje significativo
Grupos grandes, más de 50 alumnas y alumnos	Clase expositiva tipo conferencia Clase expositiva con participación del estudiantado Diálogo con panel de expertos Mesa redonda y debates Foros de discusión Demostraciones <i>Team Learning</i>
Grupos medianos, compuesto de 15-30 estudiantes	Discusión de casos Trabajos de tipo prácticos/talleres Seminarios
Grupos pequeños, 8-15 estudiantes de medicina	<i>Journal Club</i> Aprendizaje basado en problemas Juego de roles Tutorías

Fuente: modificado a partir de Benaglio *et al.*, 2009.

A continuación se explicarán más a detalle las características de las técnicas didácticas que el profesorado puede utilizar en grupos medianos como la discusión de casos, los trabajos práctico/talleres y los seminarios, ya que los grupos medianos corresponden a la cantidad de alumnas y alumnos a los que se le imparten clases con mayor frecuencia.

La técnica didáctica de la discusión de casos clínicos se puede utilizar con la finalidad de promover el desarrollo del razonamiento clínico haciendo uso de un caso clínico. Con esta actividad se ejercitan habilidades práctico-cognitivas en donde se integran cada uno de los conocimientos previos adquiridos para lograr realizar un diagnóstico certero e incluso proponer planes terapéuticos y revisar y complementar los exámenes de gabinete para validar el diagnóstico realizado. Una de las ventajas que tiene la aplicación de esta técnica en el alumnado de medicina es la de fomentar el trabajo

en equipo, la detección inmediata de errores y su posible solución.

La planeación y ejecución de trabajos prácticos/talleres se recomienda utilizarlos cuando la teoría está relacionada directamente con la práctica clínica. El desarrollo de estos talleres implica cumplir con objetivos operativos y empíricos. Con este tipo de técnicas el alumnado aprende a partir de la experimentación, con ensayos de tipo prueba y error. Incluso el aprendizaje se refuerza con métodos visuales y manuales. Otra de las ventajas que tiene la aplicación de este tipo de técnicas es la de comprender conceptos que tal vez con la teoría no es posible hacer.

La última estrategia didáctica que se puede emplear para grupos medianos es el diseño e implementación de seminarios de investigación. El uso de esta técnica promueve la búsqueda y recolección de información confiable con la finalidad de profundizar en un tema en específico. Si en la actividad diaria se han detectado problemas, la investigación permitirá proponer soluciones de manera crítica y reflexiva. Con esta actividad se promueven actividades de tipo cognitivos y prácticos así como el trabajo en equipo promoviendo el aprendizaje colectivo (Benaglio et al., 2009).

Las y los médicos en formación deben adquirir las habilidades y destrezas investigativas adecuadas, ya que la medicina al ser considerada una ciencia en constante desarrollo, los conocimientos médicos que se adquieran no deberían obtenerse a través de otra fuente que no sea la investigación científica (Manucha, 2019), por lo tanto, la aplicación del método científico en la investigación clínica debería convertirse en una herramienta indispensable en la formación médica con la finalidad de promover el desarrollo del razonamiento clínico.

Conclusiones

Actuar estratégicamente sobre la identificación de los tipos y estilos de aprendizaje que el alumnado de medicina utiliza para adquirir el conocimiento supone, garantizar el aprendizaje más efectivo y un mejor desempeño académico. Asimismo, el uso correcto de las estrategias académicas que deben utilizarse en sincronía con los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado, proporcionará a las y los alumnos las habilidades y técnicas para brindar una atención médica clínica que garantice el cuidado de la

salud de las personas.

La educación y la enseñanza médica tienen su sustento el uso de métodos que promuevan el razonamiento, en este tenor, utilizar de manera transversal el método científico como una estrategia didáctica alternativa, podría ayudar al profesorado a promover en el alumnado el desarrollo del razonamiento, además de adquirir las competencias necesarias para actuar manera integral, fomentando el autoaprendizaje que conllevará a la formación de profesionales competitivos innovadores y eficientes capaces de solventar las necesidades que la sociedad demanda.

Referencias

- Alfonso I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *ACIMED*, 11(6), 1-49. <https://www.doccity.com/es/metodologias-de-ensenanza-aprendizaje-aplicables-a-la-educacion-medica/5431269/>
- Benaglio, Bloomfield, Conget, Maturana, Repetto, Ronco, Santa Cruz & Valenzuela (2009). *Metodologías de enseñanza-aprendizaje aplicables a la educación médica*. <https://www.doccity.com/es/metodologias-de-ensenanza-aprendizaje-aplicables-a-la-educacion-medica/5431269/>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En Vilalta, J. (Dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya*. Anuari d'Educació (pp. 1-37). Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino. https://www.researchgate.net/publication/305999815_La_personalizacion_del_aprendizaje_escolar_El_que_el_por_que_y_el_como_de_un_reto_insoslayable
- Fernández R. (2019). Estilos de aprendizaje en estudiantes de Medicina de la Universidad Walter Sisulu de Sudáfrica. *Educación Médica Superior*, 33(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421412019000200003&lng=es&tlng=es
- Gargallo B., Pérez C. & Suárez J. (2009). El cuestionario ceveapeu. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación*

- y *Evaluación Educativa*, 5(2), 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612906006>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lage M., Ramos, V., Conde, B. & Pérez, L. (2018). Propuesta de procedimientos para elaborar tareas integradoras en asignaturas de la carrera Medicina. *Gaceta Médica Espiritana*, 20(6), 101-111. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S160889212018000300101&lng=es&tlng=es
- Manucha, W. (2019). La importancia de la investigación científica en medicina. *Revista Médicas*, 32(1), 39-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6982979>
- Salazar M. & Heredia E, (2018). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 20(4), 256-262. https://www.researchgate.net/publication/330314560_Estrategias_de_aprendizaje_y_desempeno_academico_en_estudiantes_de_Medicina
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Graó.

Capítulo 21

Referentes teóricos para integrar la ética del cuidado como competencia del Licenciado en Nutrición

*Adriana Noriega Maldonado*⁴⁸
*Christian Stralight Franco Trejo*⁴⁹
*Cynthia Ivett Campos Ramos*⁵⁰

<https://doi.org/10.61728/AE24003490>



⁴⁸ Universidad Autónoma de Zacatecas, correo: adriana.noriega@uaz.edu.mx

⁴⁹ Universidad Autónoma de Zacatecas, correo: fatc007964@uaz.edu.mx

⁵⁰ Universidad Autónoma de Zacatecas, correo: cynthia.campos@uaz.edu.mx

Introducción

Las instituciones de educación superior buscan orientar las acciones y las aptitudes para el buen desempeño profesional de sus egresados, se ha de conseguir un nivel de calidad y excelencia en la formación durante su paso por la universidad, con el fin de aportar profesionistas a la sociedad, con calidad profesional y humana.

El perfil del nutriólogo es del máximo interés, ya que al tener este una cualificación específica en nutrición humana y dietética, deben asumir con responsabilidad las competencias propias de su profesión y las exigencias éticas que impone la alimentación, pues una nutrición adecuada facilita a los individuos su potencialidad de desarrollo como personas y como sociedad, la alimentación adecuada, debe ser un aspecto más de lo que llamamos humanización. Por lo tanto, el perfil del nutriólogo no solo debe tener cualificación específica en nutrición humana y dietética, sino también ética y humanística (Antúnez et al., 2009).

Asumir las competencias propias de la profesión y las exigencias éticas como respuesta a lo importante que es la alimentación para mejorar la salud y calidad de vida de las personas, son la afirmación concreta de la responsabilidad social en el ejercicio de esta profesión (Hirsch, 2002).

Interiorizar un pensamiento o un comportamiento ético requiere aptitudes humanistas y competencias individuales, este análisis propone a la ética del cuidado como una competencia actitudinal en el proceso de formación del nutriólogo, ofrece algunas reflexiones para su comprensión y las representaciones de esta en el terreno de la nutrición, para que pueda ser integrada en la profesionalización de la nutrición.

Aproximación teórica

A pesar de la estrecha relación entre la nutrición y la vida, el estudio sistemático de la nutrición es en todo el mundo un fenómeno propio del

siglo XX cuando se comienzan a estudiar las interacciones del organismo viviente con los nutrimentos inorgánicos y sus relaciones con la salud. En la nutrición concurren distintas disciplinas y el papel del nutriólogo es integrador porque la nutrición es un fenómeno integral complejo que concentra las disciplinas fundamentales como biología, fisiología, química, bioquímica, sociología, antropología, economía, administración, bromatología y estadística, entre otras enfocadas específicamente al alimento y la nutrición (Bourges y Casanueva, 2000).

Concebida así la nutrición, el estudio de esta carrera es necesariamente interdisciplinario, pues concurren las áreas antes mencionadas y otras como la zootecnia, la agronomía, la epidemiología, la pedagogía, tecnología de alimentos, las ciencias políticas, administrativas, historia y, en suma, cualquier disciplina que aborde factores que afecten la alimentación o la nutrición. Integrar todos estos enfoques es la tarea central del nutriólogo y solo al realizarla llega a entender completamente su objeto de estudio (Bourges y Casanueva, 2000).

Los profesionales de la nutrición tienen como fin la responsabilidad de atender al ser humano en lo relativo a su salud nutricional, en aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Esta intervención biopsicosocial merece un comportamiento cuidadoso, ético y científico, esto es, ética aplicada, ética práctica (Morales, Nava y Chapa, 2011). Incorporar la dimensión ética en la práctica profesional, en apego al cumplimiento de normas o códigos es ponderar su quehacer como agente facilitador del respeto a los derechos de las personas y la utilización de los recursos y servicios sanitarios desde un sentido de cooperación y responsabilidad compartida. Existen dos marcos éticos generales en la práctica:

1) La nutrición como un derecho, en México se reconoce, a partir de la promulgación en 1917 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual en su capítulo 1.º constituye las garantías individuales y específicamente en el artículo 4.º el derecho a la salud (CPEUM, 2021).

El derecho humano de los enfermos a recibir una terapia nutricional oportuna y óptima en cualquier lugar donde se encuentren ha sido emitida por los presidentes de las Sociedades y Asociaciones de Nutrición Clínica y Terapia Nutricional de América Latina y el Caribe, en el marco del XV Congreso de AMAEE (Asociaciones Americana de Nutrición Parenteral y

enteral), en la ciudad de Cancún Quintana Roo, México, el día 20 de mayo de 2008 (Luis, Yunuen y Yeymee, 2011).

2) El ejercicio de la profesión en cumplimiento de los principios deontológicos y éticos. Son varios los lineamientos en este sentido, de los internacionales a los locales. A continuación, se señalan algunos:

Los estándares internacionales actuales que permiten incluir a los nutriólogos dentro del marco bioético internacional como parte de la comunidad científica y que además se aplican a las actividades de los nutriólogos están normados a través de: Investigaciones científicas, (CIOMS) para investigación en nutriología (CIOMS, 2002).

El Código de Ética del Nutriólogo del Colegio Mexicano de Nutriólogos A. C., cuya finalidad es sensibilizar a los agremiados en su ejercicio profesional y vigilar, se desenvuelvan en un ámbito de honestidad, legitimidad y moralidad, en beneficio de la sociedad. Vigila el cumplimiento de los sistemas normativos, legal y ético, establecidos en el artículo 5º constitucional y lo relativo al ejercicio de las profesiones (Luis et al., 2011).

Entonces es necesario que la enseñanza, el aprendizaje y la profesionalización busquen dirigir las capacidades de los nutricionistas hacia el desarrollo de competencias, donde su desempeño les permita usar los recursos a su alcance (materiales, tecnológicos, físicos, intelectuales, cognitivos y emocionales) de manera óptima y racional que potencien la dimensión humana y le permitan transformar su realidad para resolver problemas actuales y futuros (García, 2011).

El modelo educativo que prevalece hasta hoy, el de competencias, busca que la formación de profesionistas universitarios se realice a partir de dicho modelo. Así, durante la formación se deben identificar aquellas competencias que logren establecer el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional. Sin embargo, en el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual solo se puede hacer a partir de un análisis de tareas (Díaz-Barriga, 2006). Cuya estructura clarifique el perfil profesional, conocimientos, habilidades y actitudes durante el proceso de formación escolar y delimitar las competencias que singularicen su formación.

Ello permite reiterar una visión curricular que organiza la formación profesional en dos trayectos: uno de formación básica centrado en la

adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas y otro de formación aplicada, centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas a problemas profesionales reales (Díaz-Barriga, 2006).

Para que así, el aprendizaje no solo sea recolectar conocimientos, o construirlos, sino que ayude a dar respuesta a los problemas y necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos. Contar con un modelo educativo que considere los procesos cognitivo-conductuales como comportamientos socioafectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente una función, una actividad o una tarea (García, 2011).

La ética del cuidado: competencia actitudinal

Las competencias, por su propia naturaleza, no se adquieren o desarrollan en abstracto, sino a partir de situaciones, espacios, con y por personas concretas, mediante actividades que forman parte del educando. Adquirir la competencia significa alcanzar saberes como conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, entre otras, que demandan, posteriormente, desempeños voluntarios, conscientes y racionales, manifestados en actitudes que muestran valores éticos (Moreno, 2010).

Partiendo de la premisa que los alumnos de nivel licenciatura tienen cierta madurez psicológica, se puede incentivar el desarrollo de estos rasgos o valores desde las aulas, para que se consoliden como competencias actitudinales, esto es cultivar una ética centrada en valores, como lo es la ética del cuidado. Esta ética no relega a un segundo plano lo cotidiano, sino que forma parte del quehacer diario. Afianzar una ética del cuidado en la nutrición es recuperar la presencia de esta en las relaciones con y para los demás, esto nos ayudará a construir una conciencia en el sistema social, que puede mejorar en gran medida las relaciones sociales y personales que son inherentes a la condición humana.

A continuación, se desarrollan los fundamentos filosóficos que le dan sustento a esta corriente ética, luego se describen los aportes de Gilligan y

Noddings a la ética del cuidado para finalmente ubicarla como una competencia del Licenciado en Nutrición.

La filosofía del cuidado

Entre los fundamentos teóricos de esta línea ética se destacan tres filósofos del siglo XX: Milton Mayerhoff, Martin Heidegger y Paul Ricoeur. Uno de los pioneros en explorar filosóficamente la naturaleza del cuidar fue Milton Mayerhoff, que aborda el tema del cuidado desde el enfoque del personalismo, donde la persona es el centro de los centros, el valor fundamental y el destinatario principal de todas las preocupaciones. El cuidar tiene como objetivo el bien de la persona, lo que significa que todas las estructuras, entidades y organizaciones están destinadas a su servicio y a su promoción. Según Mayerhoff, cuidar de una persona es ayudarlo a crecer. La tarea principal de un padre y de una madre, es favorecer el crecimiento de los hijos según su propio camino. Cuidar es, sobre todo, un proceso y no una serie de servicios orientados por sus finalidades (De la Torre, 2017).

Martin Heidegger entiende el cuidado como una categoría ontológica, más que ética, porque es determinante para seguir siendo seres humanos, su interés se centró en el sentido de ser, que rigió gran parte de su pensamiento. El cuidado es un atributo fundamental del hombre para poder subsistir en el ser, para seguir siendo. El ser humano es un ser en el mundo y vive indisociable de su existencia diaria mediante las experiencias que abarcan a la conciencia, el modo de vivir en el mundo y el propio estado de cuidado del ser, y en esa vivencia, trasciende a las condiciones de la cotidianidad, descubre al propio ser como apertura a las posibilidades del mundo. Ser es más que la idea de sujeto, persona o cosa, es un elemento del pensar, un conjunto de significados denominado comúnmente como horizonte significativo; la existencia del ser se genera en el pensamiento, se manifiesta en el lenguaje, ante una circunstancia, cotidianidad y temporalidad (Ramírez-Pérez, Cárdenas-Jiménez y Rodríguez-Jiménez, 2015).

Para Paul Ricoeur, su comprensión de la identidad personal es muy útil para entender correctamente los procesos de cuidar y de asistir a una persona. Todo ser humano tiene una identidad narrativa, es fruto de una histo-

ria, de un proceso temporal en el que ha habido un conjunto de experiencias y encuentros. Esto significa que no se puede entender a una persona si no se comprende su historia, el relato de su vida, porque en él se hallan las claves para explicar su forma de ver el mundo, su lenguaje, su sensibilidad, su contexto, e incluso, su estado actual. La historia les configura, porque las interacciones y las experiencias dan forma a la personalidad. Desde esta perspectiva, cuidar a una persona supone profundizar en su historia, acercarse a sus experiencias, tener en cuenta su relato personal. La ética narrativa, en la medida en que profundiza en la historia de las personas, es un puntal decisivo en la articulación de la ética del cuidar (Frontanals, 2011).

La ética del cuidado

La ética del cuidado tiene sus raíces en la ética feminista, las autoras más significativas son Carol Gilligan (1982) y Nel Noddings (1984). El punto de partida de Gilligan es la revisión crítica del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.⁵¹ Para Gilligan, que había ayudado a Kohlberg en algunas investigaciones, indago que las mujeres no son menos maduras moralmente que los hombres, simplemente hablan una “voz diferente”. En su libro *In a different voice: psychological theory and women's development* (Gilligan, 1982), difiere de la interpretación de los resultados de Kohlberg acerca del supuesto desarrollo moral diferenciado entre niños y niñas.

Gilligan (1982), con base en las teorías psicoanalíticas, opina que esta diferencia no viene establecida a nivel anatómico, sino derivada del análisis de la relación entre los hijos y la madre; para la construcción de la personalidad, la niña toma como referencia a su madre. Sostiene que la madurez de los juicios y solución de conflictos no se basan en principios abstractos y universales o en reglas formales, sino que las decisiones maduras han de tener en cuenta las circunstancias particulares, las relaciones interpersonales y la posibilidad de cuidado hacia otras personas.

Por otro lado, los aportes de Noddings (2002) han podido demostrar la importancia del cuidado en las relaciones como un fin y un aspecto funda-

⁵¹ La teoría del desarrollo moral tiene dos aspectos fundamentales: la pretensión de que las personas alcancen un formalismo imparcial en sus juicios morales y la evolución moral es universal (Ferrer y Álvarez, 2005).

mental de las relaciones vitales, profesionales y de la educación. Su trabajo nace en un análisis del cuidado y su lugar en la ética, su argumento parte de la idea de que el cuidado es básico en la vida humana, es decir, todas las personas desean ser cuidadas; sin embargo, el cuidado exige un esfuerzo para motivar e incentivar el cuidado en las relaciones sociales.

Noddings (2002) sustenta que la moralidad es una “virtud activa” que requiere de por lo menos dos sentimientos: el primero es el cuidar natural, que posibilita que actuemos en nombre de otras personas porque queremos hacerlo; este cuidar natural es un sentimiento innato en los seres humanos. El segundo es el cuidar ético y se fundamenta en el cuidar natural; aparece como una respuesta al recuerdo del cuidar natural cuando hay un conflicto entre los deseos propios y el actuar de acuerdo al cuidado de los otros.

Para demostrar estos conceptos, Noddings (1984) apela a la distinción entre actuar por deseo y por deber. Cuando una persona abraza a un amigo porque necesita un abrazo en un momento determinado, se actúa “por deseo”, esto es, guiado por el cuidar natural. Cuando abraza a una persona pese a que desearía no hacerlo, actúa “por deber”, es decir, con base al cuidar ético. El cuidar natural y el cuidar ético se despliegan por el tipo de relación que se tenga con la persona cuidada.

La relacionalidad de las personas sucede en niveles. Las personas se encuentran rodeadas de círculos concéntricos, de relaciones afectivas y sociales. El primero es el círculo íntimo, es el que más influencia tiene sobre las personas porque está formado por seres que amamos (familia y amigos), es aquí donde el cuidar natural se hace más evidente. Otro círculo es el formado por personas a las que tenemos consideración y estima, pero no se mantiene una relación estrecha. Por último, existen otros tipos de relaciones que denomina extraño próximo y extraño remoto; en ambos se trata de personas que no se conocen personalmente. Ahora bien, el extraño próximo puede llegar a ser conocido si algo los une de algún modo (vecinos, compañeros de clase, etc.); y el extraño remoto es aquel con el que nunca tendremos ningún tipo de relación. En ambos casos, aún es posible actuar en aras de otra persona porque se valora la relacionalidad del cuidar natural (Ferrer y Álvarez, 2005).

Al cuidar a otras personas no sabemos, a priori, qué está bien, qué es bueno para ellas. Por ende, “se debe determinar qué es bueno para una

situación y las personas implicadas, la mejor manera para saberlo es dialogando, el diálogo favorece la relación, induce a pensar y a reflexionar y contribuye a aumentar la capacidad de comunicarse” (Noddings, 2002, p. 46). El objetivo final es establecer relaciones en las que el cuidado natural guíe aquellas discusiones futuras e impida que los participantes puedan producir dolor.

Identificar los cuidados en la práctica de la nutrición, es hacer reconocible la naturaleza de los cuidados en su profesión y los elementos que participan en esta: como son los conocimientos, los instrumentos que utilizan, los valores en que se basan, sus límites y sus dimensiones sociales y económicas. Esto permite revalorar que la nutrición y el goce de la salud no son responsabilidad individual, sino también de las instituciones, pues el cuidado es un derecho de toda persona y una sociedad responsable se legitima por esa capacidad de protección y cuidado a sus ciudadanos.

La ética del cuidado en la profesión de la nutrición

A la nutrición se le ubica como una actividad profesional relativamente nueva y emergente ante las necesidades actuales, aunque sus funciones siempre fueron parte de las áreas de la salud, pues la atención a la alimentación ha estado presente siempre en la práctica sanitaria y en los consejos para una buena salud. Hoy son dominio de los profesionales nutricionistas, así sus conocimientos y habilidades están al servicio de las personas y la sociedad, para solucionar problemas alimentarios, prevenir, y mantener la salud, tanto como en las áreas de tecnología alimentaria, administración de servicios de alimentación, en la investigación y la educación (Antúnez et al., 2009).

Una adecuada nutrición facilita a los individuos la potencialidad como personas y como sociedades, la alimentación apropiada hoy día es o debe ser un aspecto más de lo que llamamos humanización. Por lo tanto, el perfil del nutriólogo, no solo debe ser de cualificación en nutrición humana y dietética, sino también cualidades éticas y humanísticas, ya que las exigencias para recuperar la salud y el bienestar refuerzan la necesidad de contar con estos profesionales.

Para fundamentar que la ética del cuidado, es el referente propicio para integrarla como una competencia, se destaca lo siguiente:

Primero. La labor del nutriólogo y la nutrióloga se fundamenta en una ética de cuidar, pues el centro de atención no es exclusivamente la enfermedad, sino también aspectos psicosociales, concibiendo a la persona de forma holística, ello facilita el diálogo entre profesional y paciente o colectivos que visibiliza sustancialmente un compromiso real por parte del profesional, pues su trabajo no se centra solo en una actividad técnica y cualificada. En esta relación asistencial la persona será cuidada mediante el diálogo y la confianza mutua, así se reconoce y se respeta la dignidad de la persona.

Segundo. Cuando el cuidado se centra en la salud, la información que facilitan a sus pacientes para promover una vida saludable, específicamente sobre su tratamiento nutricional para que puedan elegirlo o rechazar libremente; se cuida a la persona, pero no en un sentido paternalista, sino para que recupere o desarrolle su autonomía con base en una relación más horizontal dado que se toma en consideración la autonomía del paciente, sus normas y valores de cómo concibe su calidad de vida; de este modo, se pone el acento en las necesidades concretas del paciente y se da mayor importancia a la relación nutricionista-paciente (Ramos, 2011).

Tercero. Las y los profesionales del área de la salud y la nutrición tienen el privilegio y la responsabilidad de atender al ser humano en todo lo relativo a su salud, tantos aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Así, el paciente permite entrar en contacto con aspectos íntimos y relevantes de su propia vida para atender un problema de salud relatando su historia familiar, describiendo la sintomatología, los detalles de inicio, buscar consejo sobre problemas individuales o sociales. En todos los casos cada paciente confía en que harán lo necesario para resolver su problema, que está bajo cuidado. Esta intervención biológica, psíquica y social que autorizan, merece un comportamiento cuidadoso, ético y científico. (Morales, Nava y Chapa, 2011).

Este trabajo, parte de una concepción educativa orientada a la reconstrucción de formas de relación humana, sin embargo, no desplaza a otro tipo de teorías educativas ya establecidas. Sino que busca desplazar la visión parcializada del desarrollo profesional y la manera de socializarlo, que posibilite desarrollar diferentes actitudes en las relaciones con los demás (Vázquez y Escámez, 2010).

La presencia de valores éticos implica, entre otras cosas, que todo profesional de la nutrición tenga una formación amplia que le ayude a reconocer y atender las necesidades de los que están bajo su cuidado, así el mayor deber es protegerlos y usar las medidas científicas para mitigar la enfermedad y perpetuar la salud (Antúñez *et al.*, 2009).

Conclusiones

El ejercicio de la profesión se cumple o cuando menos así debería ser, bajo ciertas consideraciones o principios éticos, los cuales están incluidos en el modelo teórico que sustenta el área o disciplina a la que se adhiere esa formación (Hirsch, 2002) y de manera específica en las instrumentales y personales, pues estas dependen de la voluntad del individuo y dirigen el comportamiento hacia la superación personal y el bien común, el ethos del Licenciado en Nutrición.

Las personas necesitamos no solo ser cuidadas, sino también proyectar el cuidado al mundo, a las demás personas y a nosotros mismos. La reflexión sistemática sobre el ejercicio de la profesión del nutriólogo y la nutrióloga se puede deliberar, por un lado, desde la dimensión teleológica, es decir, la finalidad u objetivo de esta práctica profesional, y, por otro lado, desde una dimensión pragmática, donde se enseñan y aprenden aquellos aspectos relativos a las relaciones del profesional consigo mismo, con la institución que lleva a cabo la actividad y con la sociedad.

Hoy más que nunca se hacen visibles las relaciones que guardan los efectos sociales, económicos, medioambientales y de salud, por un sistema de interdependencias en estas, que deben asumirse como una realidad que demanda respuestas para asegurar la supervivencia de la humanidad, mantener y mejorar las condiciones de vida; dignificar la vida en todas sus formas, especialmente la humana (Vázquez y Escámez, 2010). Se requieren profesionales con actitud más humana, perseverante y comprometida.

Referencias

- Antúnez, C., Cardona, X., Farre, J., García-Jalón, I., Muñoz, M., Nello, A. De Peña, M., Roselló, M., Sánchez, E. & Tremoleda, M. (2009). *Propuesta de Código ético en la profesión de Nutrición Humana y Dietética*. Prohom Edicions.
- Bourges, H. & Casanueva, E. (2000). Reseña histórica sobre la nutriología en México. En H. Bourges, J. Bengoa, & A. O'Donnell (Coord.). *Historias de la nutrición en América Latina*. Sociedad Latinoamericana de Nutrición.
- CIOMS (2002). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. Organización Panamericana de la Salud.
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021). *Diputados.gob.mx* <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>, el 20 de octubre de 2021.
- De la Torre, J. (2017). *El final de la vida en las personas con demencia*. Universidad Pontificia Comillas.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). En enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2006-111-el-enfoque-de-competencias-en-la-educacion-una-alternativa-o-un-disfraz-de-cambio.pdf>
- Ferrer, J. & Álvarez, J. (2005). *Para fundamentar la Bioética, teorías y paradigmas teóricos en la bioética contemporánea*. Desclée de Brouwe S. A.
- Frontanals, M. D. (2011). *La virtud en el cuidar, ética para profesionales de la salud*. Comité de Ética Asistencial de SARquavitaes. www.sarquavitaes.es
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista actualidades investigativas en educación*, 11(3), 1-24. http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/3484/1/Modelo_educativo_basado_competencias.pdf, el 02 de 09 de 2021.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Harvard University.
- Hirsch, A. (2002). *Consideraciones teóricas acerca de la ética profesional*. Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa y Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Luis, T., Yunuen, P. & Yeymee, R. (2011). Bioética de la atención nutricional. En J. Morales, G. Nava, J. Esquivel, & L. Díaz, *Principios de ética, bioética y conocimiento del hombre*. Ciencia al día.
- Morales, J., Nava, G. & Chapa. (2011). *Principio de ética, bioética y conocimiento del hombre*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad; más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 2(54), 77-90. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista154_S2A1ES.pdf
- Noddings, N. (1984). *Caring: a fême approache to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Teachers college press.
- Ramírez-Pérez, M., Cárdenas-Jiménez, M. & Rodríguez-Jiménez, S. (2015). El Dasein de los cuidados desde la fenomenología hermenéutica de Martín Heidegger. *Enfermería universitaria*, 12(3), 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.07.003>
- Ramos, S. (2011). La ética del cuidado: valoración crítica y reformulación. Laguna: *Revista de Filosofía*, 29, 109-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3835275>
- Vázquez, V. & Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de Investigación Educativa* (Número especial), 2-18. <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>

Capítulo 22

Nuevas tendencias en la formación de próximos profesionales de la educación: alfabetización informacional y literacidad crítica

*Julieta Chagoya García*⁵²

*Silvia Castro Ruiz*⁵³

<https://doi.org/10.61728/AE24003506>



⁵² Psicólogos Educativos en Acción A.C; correo: psicologoseducativosenaccion@gmail.com

⁵³ Universidad Autónoma del Estado de México, correo: SCR151@outlook.es

Introducción

El presente documento desarrolla el diseño y aplicación de la alfabetización digital y el uso de la literacidad crítica dentro de la formación de los estudiantes universitarios de UPN, 151-Toluca, mediante un taller. A raíz de la pandemia por COVID-19 se desencadenaron diversos cambios en las prácticas educativas, propiciando cambios radicales en los procesos de enseñanza-aprendizaje tales como el uso de diversas plataformas digitales. El objetivo del taller es que el estudiantado desarrolle y aplique habilidades para el uso, búsqueda, discriminación y recopilación de diversas fuentes de información mediante el empleo de herramientas digitales.

Esta intervención se llevó a cabo vía virtual, con una duración de cuatro meses con dos horas a la semana. El enfoque-teórico empleado fue el constructivismo. Esto permitió que los estudiantes construyeran sus propias herramientas de búsqueda y discriminación de información. Además, se empleó la metodología cualitativa desde una perspectiva de investigación-acción que ayudó a que las y los participantes reflexionaran sobre el empleo de diversos métodos al emplear las plataformas y buscadores de información. Con ello se propició el conocimiento y desarrollo de habilidades digitales críticas que benefician el uso de estas en la formación de los próximos profesionales de la educación.

Marco teórico-conceptual

Los procesos educativos se fundamentan en la adquisición y desarrollo de dos habilidades primordiales: la escritura y la lectura. El uso del término de alfabetización se da como un proceso gradual y social en el que se asigna un valor sonoro y una codificación a las grafías. Este concepto ha ido cambiando acorde a las necesidades sociales, educativas y culturales. La alfabetización tiene un papel amplio dentro de los procesos educativos. Esta, no solo se emplea de manera utilitaria o factor cognitivo; su uso va

más allá del carácter identitario, conocido como un sistema colectivo que favorece los procesos de reconstrucción individual del conocimiento. Por lo que, los cambios educativos deben concebir a la alfabetización como un proceso fundamental para el desarrollo educativo, social y personal de las y los individuos (Ferreiro, 2013).

El ingreso de la tecnología a la sociedad con el surgimiento de nuevas concepciones de su uso obliga a brindar herramientas para fortalecer su aplicación dentro de la sociedad, propiciando un colectivo informado y crítico.

En la educación existe un reto que va creciendo a pasos agigantados, que es incluir la tecnología dentro de la formación y de los procesos de aprendizaje. Por ende, es necesario incluir nuevas competencias relacionadas al multialfabetismo que favorezcan “aprender de las experiencias de otros a través de su reconstrucción codificada mediante algún tipo de sistema simbólico [...] conocida como experiencia medida o cultural” (Area, Gros, Marzal, 2008, p. 21).

Aunando a la pandemia de COVID-19 y el cambio imprevisto en las prácticas educativas a una modalidad totalmente virtual, se vislumbró, de manera real, la brecha de acceso digital, aunque en esta investigación se centró en la usabilidad de dichos recursos. Surgieron problemáticas evidentes en el aprendizaje y su relación con la alfabetización mediática e informacional del estudiantado de educación superior.

Esta transición demostró que no se cuenta con área de formación dentro de las mallas curriculares y que el profesorado y estudiantado no han adquirido las habilidades básicas para emplear estos recursos en los procesos principales de enseñanza y aprendizaje. La educación universitaria se ha centrado en el desarrollo de habilidades teóricas y cognitivas, generando una brecha entre los conocimientos prácticos y enfocados a las necesidades del siglo XXI.

El estudiantado se encuentra inmerso en el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales que influyen en la construcción de ideologías y conocimientos que no se enfocan dentro de su perfil de egreso, pero son parte de esta construcción. Por eso, es indispensable que requiera habilidades críticas que aplique a su desarrollo personal y profesional.

Buscar y analizar son competencias críticas fundamentales en la formación y profesionalización docente. La tecnología tiene un papel primordial

y ambivalente dentro de la educación. Si es empleada de manera informada, puede promover la construcción y participación del estudiantado; caso contrario, ser solo un cúmulo de información y distracción para el alumnado (Lamonth, Montero y García, 2020).

Para coadyuvar en la eliminación de este vacío de formación, se diseñó y aplicó el taller de: “Aprendizaje mediado por entornos virtuales” desde un enfoque teórico-práctico. El objetivo del taller fue que las y los participantes desarrollarán y aplicarán habilidades para el uso educativo de diversos recursos digitales y la adquisición de competencias como: búsqueda, discriminación, análisis y sistematización de la información mediante el uso de recursos digitales.

Esta intervención favoreció la identificación de implementar dentro de la formación universitaria el multialfabetismo respecto al uso y aplicación recursos digitales, propiciando la adquisición o desarrollo de estrategias de aprendizaje continuo, crítico y creativo de la tecnología educativa; promovió:

[...] la adquisición de destrezas de uso inteligente de las nuevas tecnologías, [...] el dominio instrumental de las mismas junto con la adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, análisis, selección y comunicación de datos e informaciones de cara a que el alumno transforme la información en conocimiento. (Area *et al.*, 2008, p. 92)

Fomentar el uso de estos recursos educativos como una fuente de motivación, para facilitar un aprendizaje más autónomo y estimular la investigación en plataformas que ofrecen herramientas adecuadas para estos propósitos, es algo imprescindible. Estas herramientas son principalmente útiles para crear ambientes de diálogo, reflexión y selección de información. Si las y los estudiantes carecen de acceso a estos recursos, se generan situaciones de desinformación y se limita el espacio para el análisis y la comunicación.

Se sabe que el uso de la tecnología incide en el desarrollo de creencias e ideologías sociales, culturales, económicas y políticas, las cuales influyen en las prácticas educativas deshumanizadas y sustentadas en una educación vista como medio económico; para evitar la deshumanización, se debe fomentar la perspectiva crítica en el estudiantado. Esta se concibe como la

habilidad de discriminar y sistematizar grandes cantidades de información, poder contrastar las fuentes de información, los datos y lograr su interpretación desde la reflexión, generando una ambivalencia del papel de lector y escritor (Cassany, 2015).

Existe una coyuntura sociológica, económica, política, cultural y social entre los siglos XX y XXI por la inserción de la sociedad de la información que influye en la difusión y consumo de conocimiento y de la cultura. Esta inserción de la tecnología está generando “[...] un nuevo tipo de analfabetismo caracterizado por la incapacidad para manipular, usar y entender las formas de representación de la información de la naturaleza digital” (Area *et al.*, 2008, p. 44).

Metodología

Con este referente, se elaboró un diagnóstico para establecer el nivel de conocimiento formal e informal que poseía el estudiantado de las licenciaturas de Pedagogía y de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, México, sobre el conocimiento y uso de la alfabetización informacional y de la literacidad crítica. El encuadre del diagnóstico se realizó desde el método cualitativo con el propósito de identificar la adquisición y aplicación de conocimientos, interpretar y abordar este fenómeno socioeducativo (Taylor y Bodgan, 1986).

Para analizar y comprender de forma pertinente dicho fenómeno se empleó el enfoque de la investigación-acción. Latorre (2005) propone que esta perspectiva contribuye a integrar a las y los sujetos participantes en los procesos de cambio. La investigación se realiza desde la participación y reflexión de su realidad, impulsando la iniciativa para transformar su contexto y que repercuta en la mejora de la práctica educativa y social.

Durante la pandemia, se detectó esta necesidad al comprobar que las y los estudiantes no tenían un dominio adecuado del uso de varias plataformas. Esto tuvo un impacto en su rendimiento académico, tasa de abandono y formación. Con el fin de apoyar con este vacío de formación, se propuso diseñar e implementar el taller “Aprendizaje a través de entornos virtuales”. El objetivo era desarrollar y aplicar habilidades para acceder a diversas plataformas que fomentaran el aprendizaje y la adquisición de

habilidades como búsqueda, discriminación, análisis y sistematización de información utilizando herramientas digitales.

Las técnicas empleadas para la recolección de información fueron: (i) la observación participante durante la aplicación del taller y (ii) la aplicación de encuestas. Estas técnicas favorecieron la recolección de testimonios sobre el uso, aplicación, búsqueda, discriminación y reflexión de información, aunado a diversas actividades que se propusieron en cuatro unidades del taller, propiciando en el estudiantado la reflexión del uso de apartados electrónicos, áreas de oportunidad, progreso personal e implementación el proceso de selección de información.

La institución educativa en la que se realizó la intervención fue la UPN 151, Toluca con Clave 15DUP0001L. Su ubicación geográfica es Santa Cruz Atzacapotzaltongo, Toluca, Estado de México, se ubica en la calle Ex Rancho de los Uribe S/N. La universidad pertenece al sistema federal público y ofertan dos licenciaturas: Pedagogía y Psicología Educativa. En el ciclo escolar 2021, cuando se implementó el primer taller se contaba con una matrícula de 235 estudiantes en primero, tercero, quinto y séptimo semestre en el turno matutino.

Para recabar información y analizar la problemática se aplicó una escala tipo Likert para identificar los conocimientos y aplicación de la alfabetización informacional y de la literacidad crítica del estudiantado de las licenciaturas de Pedagogía y Psicología Educativa de la Sede Toluca. El instrumento incluyó 25 ítems dividido en dos partes: conocimiento previo, utilización y tiempo de uso de aparatos electrónicos para el proceso de aprendizaje y herramientas que emplean para buscar y discriminar información.

Durante la pandemia se identificó el uso recurrente de la laptop, computadora, tablet o celular para acceder a clases y a plataformas informativas. Además, algo que se detectó fue que el uso de cada dispositivo brinda diferente capacidad de atención y acceso, por lo que, se debe considerar el objeto y la plataforma se emplea para generar la planificación de la clase.

El taller se diseñó e impartió con el nombre de: “Aprendizaje mediado por entornos virtuales”. Este taller se implementó en tres periodos de enero a junio de 2021 y posteriormente, en una segunda etapa, se llevó a cabo todo el año 2022 por medio de diversos entornos virtuales (en dos periodos semestrales). Por lo tanto, la muestra del estudio comprende la

fase inicial (enero-junio de 2023) y las fases de los semestres enero-junio y julio-diciembre de 2022. Esta muestra fue aleatoria en la UPN del Estado de México y en otras unidades de UPN a nivel nacional. Se tuvo un total de 480 participantes, de los cuales, el 70 % fueron mujeres y el 30 % hombres, de diversas áreas relacionadas al área educativa.

El diseño curricular del taller se integró de cuatro módulos (unidades temáticas) que se justificaron en la alfabetización informacional propuesta por Area et al. (2008) y Lamonthe et al. (2020) en el uso de plataformas educativas y se fusionó con los principios de la literacidad crítica propuesta por Cassany (2015).

Tabla 1

Estructura del taller: "Aprendizaje mediado por entornos virtuales"

Módulo	Objetivo
¿Qué es el aprendizaje en un entorno virtual?	Conocer, identificar y emplear diversas herramientas digitales
Plataformas para incentivar el aprendizaje	Aplicar a su formación profesional la implementación de herramientas digitales
Literacidad crítica	Elaborar textos aplicando criterios específicos para cuidar la calidad.
Buscadores para la investigación educativa	Diferenciar la estructura, congruencia de distintos tipos de textos

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En el primer módulo se conceptualizó el tema de entornos virtuales desde un enfoque psicoeducativo y pedagógico. Las herramientas empleadas fueron plataformas como: Clarsroom, Genially y Quizziz. Las estrategias empleadas en las sesiones virtuales permitieron desarrollar la noción de las emociones, la personalidad y el uso de preguntas reflexivas que promovieran la importancia de la alfabetización informacional y el uso de plataformas. Por ejemplo: ¿Por qué usar recursos digitales promueve el aprendizaje?

je?, ¿por qué me interesa el multialfabetismo?, ¿qué relevancia tiene el uso de ciertas plataformas en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Las estrategias prácticas empleadas en las sesiones virtuales propiciaron el uso de diversos entornos virtuales como: Moodle, Canvas, Edmodo y Classroom, con el propósito de unificar el diseño, el uso de entornos de aprendizaje y su relación con el tiempo de atención y visualización de la plataforma.

En el segundo módulo “Plataformas para incentivar el aprendizaje” se comprendió el objetivo y uso de diferentes plataformas para concretar un objetivo específico de aprendizaje. La evaluación de esta unidad se realizó mediante el empleo de diversas plataformas y los resultados de su aplicación al realizar diversas actividades como: elaboración de infografías, carteles, videos, gamificación, entre otros. Algunas plataformas que se enseñaron fueron: Canva, Genially, Socrative, Educaplay, Kahoot, Quizziz, TikTok, PiktoChart y Prezzi. Para evaluar esta unidad se aplicó una autoevaluación integrada por 10 ítems tipo Likert. Los resultados de esta sección de preguntas mostraron que el 40 % de las y los participantes identificaban las plataformas y sabían emplearlas de forma sencilla, el 30 % conocían los recursos digitales, pero no sabía usarlas ni sus objetivos y el 20 % no conocía el funcionamiento, objetivo y uso de las plataformas. La finalidad era identificar los conocimientos previos del estudiantado y la utilidad de cada recurso digital.

Los últimos dos módulos denominados: “Literacidad crítica y buscadores para la investigación educativa”, tiene como objetivo enfatizar el papel y la importancia de la búsqueda y sistematización de la información por medio de buscadores académicos dentro de los procesos de formación en investigación de los próximos profesionales de la educación. Se emplearon estrategias de búsqueda a través de palabras claves, conocer y emplear diversos buscadores académicos y entregar un compendio de documentos para el desarrollo de un estado de la cuestión, aunando a fomentar el interés por la investigación educativa por medio de la reflexión y acción. El 70 % del estudiantado no empleaba buscadores académicos para la búsqueda de información, ni contaba con estrategias para discriminar información, y el 30 % emplea el uso de buscadores, pero no contaba con herramientas de discriminación de información.

La presentación de los resultados del instrumento se hizo a través de una escala Likert, en la que se obtuvo información de los recursos digitales

con los que accedía el estudiantado, el uso y aplicación de plataformas y el uso de buscadores académicos. En la primera sección de esta escala se obtuvo que el 80 % del estudiantado usa el celular para acceder a clases o plataformas, el 12 % computadora y el 8 % tablet, lo que dificulta visualizar completa la plataforma y también la pantalla disminuye la atención y participación.

En el conocimiento de uso y aplicación de plataformas, un 40 % conoce plataformas y las usa sin problema, mientras que el 60 % no conoce todas las plataformas y no sabe usarlas, lo que limita su participación y aprendizaje.

En el uso de buscadores de documentos, el 30 % del estudiantado conoce buscadores seguros y que promueven el conocimiento crítico y científico, mientras que el 70 % no conoce buscadores científicos ni herramientas como palabras claves o bolanos para la búsqueda de información. Estos porcentajes son preocupantes, la mayoría del estudiantado no conoce y, por ende no emplea las competencias para la búsqueda de información, repercutiendo en baja discriminación y discriminación de información. Esto influye en el desarrollo de habilidades críticas y en la calidad de los trabajos de investigación.

Estos resultados alentaron la idea de que es pertinente implementar, dentro del área curricular, la alfabetización mediática informacional y su relación con la literacidad crítica en la formación de los próximos profesionales de la educación. Un primer experimento fue diseñar y aplicar el proyecto de intervención para impulsar el multialfabetismo y habilidades críticas de las y los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad, Toluca, con lo que se contribuyó en una formación multidisciplinaria.

Conclusiones

La implementación de la intervención permitió supervisar el avance de las y los participantes respecto al uso de la alfabetización informacional y la literacidad crítica, reflexionar sobre la relevancia de formar desde el multialfabetismo dentro de los planes de estudio de nivel superior y el impacto que tiene este conocimiento en las prácticas educativas. Esta convicción se acrecentó a lo largo del desarrollo del taller.

El avance que mostró el estudiantado en las actividades prácticas, la

observación participante y el análisis de los datos de las encuestas aplicadas: la diagnóstica, las encuestas de satisfacción al finalizar cada unidad del taller y una comparativa al concluir este, favoreció valorar el progreso de las y los participantes de la perspectiva de comparación y autoevaluación.

La mayoría del estudiantado que participó pertenece a los denominados nativos tecnológicos. Sin embargo, no cuentan con la alfabetización informacional, por ende, carece de procesos críticos al recuperar información, emplear plataformas o comprender instrucciones dentro de los diversos medios digitales. Esto genera conflictos cognitivos, enajenación y poca sistematización de la información.

Las temáticas y las actividades elegidas facilitaron a la adquisición de capacidades en el uso y la aplicación de diversas plataformas, sobre todo en los procesos de búsqueda de información. Este conocimiento es importante para su labor como próximos profesionales de la educación, ya que son indispensables para los nuevos retos educativos y formativos del estudiantado. Esto contribuye a la transformación de paradigmas educativos centrados en didácticas y métodos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la facilitación de procesos autodidácticos y constructivistas, la aplicación de nuevos y diversos métodos de evaluación (gamificación), el uso de las plataformas promueve la motivación desde una perspectiva intrínseca y extrínseca.

Desde la perspectiva de la literacidad crítica, se promueve en el estudiantado una formación crítica y emancipatoria, que es uno de los objetivos primordiales de la formación universitaria. Esto permite una mejora en los procesos de discriminación y sistematización de cualquier código escrito, propiciando el lenguaje, la redacción, mayor comprensión y asimilación de la información, repercutiendo en la producción de la investigación educativa.

Desde la perspectiva laboral propicia una mejor calidad en la selección de material didáctico, en el diseño de proyectos y actividades educativas, trasladando estas prácticas a sus estudiantes. Donde se presenten los hallazgos del estudio en relación con las preguntas y objetivos de este. También se deberá incluir una reflexión sobre la relevancia científica y social del conocimiento generado.

Se destaca que el taller se encuentra dentro del Catálogo de cursos de admisión de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras

y Maestros (USICAMM), por lo que demanda la necesidad de integrar estos conocimientos a la formación de las y los próximos profesionales de la educación con la finalidad de innovar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación.

Referencias

- Cassany, D. (2015) *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Ponencia presentada en IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de didáctica de la lengua y la literatura, Logroño-la Rioja.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo Veintiuno editores.
- García, A. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y palabra*, 21(98), 66-81. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1043/1030>
- Lamonth, Y., Montero, J. & García Y. (2020). La alfabetización digital en los docentes universitarios: un reto para las universidades contemporáneas. *EduSol*, 20(73), 1-12. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v20n73/1729-8091-eds-20-73-193.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Maldonado, J. (2018) *Metodología de la investigación social: paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿Una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, 42, 139-160. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345938959009.pdf>

Capítulo 23

Correspondencia del modelo EBC con el perfil del alumno que recién ingresa a la Universidad

Julio César Guerra Moreno⁵⁴

<https://doi.org/10.61728/AE24003513>



⁵⁴ Universidad Politécnica Nacional, Zacatecas.

Introducción

La Educación Basada en Competencias (EBC) sigue vigente en ciertas universidades de México, entre ellas, las universidades politécnicas, dicho modelo educativo fue creado en los años sesenta y llegó a nuestro país unos años más tarde, de entonces a la fecha, y aun cuando el modelo haya sido adaptado al subsistema de UP, las características intrínsecas de los y las estudiantes como es de esperarse cambian acorde a su generación (Guzmán, 2006).

El ser humano es un ser cambiante que ha evolucionado a lo largo de historia, como la forma de comunicarse, la forma de transportarse, la forma de actuar, y con el avance de la tecnología se ha hecho aún más dinámico, cambia con mayor rapidez, es necesario pensar que la forma en la que aprende cambia de igual manera (Barnett, 2001).

Ya algunos autores se han manifestado al respecto. Cardona (2002) hace mención de que “la educación debe replantear sus objetivos, sus metas, sus pedagogías y sus didácticas si quiere cumplir con su misión en el presente siglo”, o Katz, (1999) aclara que muchas escuelas nacionales o internacionales no han sabido enfrentarse a las necesidades sociales de la época.

Es necesario recordar que el modelo de Educación Basada en Competencias y de acuerdo con Barrón, (1996) nace ante el reclamo por parte de las fuerzas empresariales a las instituciones escolares, aseverando que no se consideraba los requerimientos de estos en la formación de los y las profesionistas, no es de esperarse que la base del modelo se tomó respecto a las necesidades de aquellos años.

En México, el modelo EBC se implementa en el sistema de Universidades Politécnicas y Tecnológicas; estas se fundan en el 2001, años después de haberse creado el modelo en Europa. Actualmente, 2022, según la Secretaría de Educación Pública, existen 23 Universidades Politécnicas y 58 Universidades Tecnológicas, albergando a 344 450 estudiantes en el país (Secretaría de Educación Pública, 2010).

En este contexto, el objetivo del presente estudio es analizar el nivel de correspondencia del modelo de educación basada en competencia con el perfil del alumno y de la alumna que ingresa a la Universidad Politécnica de Zacatecas.

Aproximación teórica

Para el presente estudio, la aproximación teórica se ha agrupado en tres bloques de conocimientos generales. El primero trata sobre el desarrollo de la educación superior en México, para conocer cómo se ha dado a lo largo del tiempo y los modelos educativos que se han utilizado en el país; el segundo bloque son investigaciones que se han realizado acerca del modelo educativo de Educación Basada en Competencias, mejor conocido como EBC. Por último, se hace una revisión a algunas investigaciones sobre la forma de aprender de las generaciones actuales, los retos de estos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y las variables que han intervenido en la misma.

Modelos educativos en México

Vizcaya, E. (2003) en su artículo “Las Universidades Politécnicas: Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México”, analiza como fue el proceso de adopción de Universidades Politécnicas en el país bajo el modelo EBC y demuestra como el modelo de las universidades politécnicas rompe con la formación tradicional de los estudiantes en el país, sus estudios se realizan en dos años durante seis cuatrimestres.

Sin embargo, autores como Guzmán (2006) han revisado aquellos aspectos que desde la creación del modelo EBC han generado polémicas alrededor de este. Asimismo, se discuten las implicaciones de incluir como contenidos curriculares lo que demandan los sectores laborales, y no lo que se propone disciplinariamente. El autor propone algunos rasgos para caracterizar a las sociedades modernas y, a partir de estos rasgos, señala las implicaciones y demandas que enfrenta la educación. Actualmente, el sistema educativo está lejos de preparar a los estudiantes de acuerdo con lo que están demandando los nuevos tiempos. Se describen aquí algunos de

los fines y cualidades que la escuela debería formar en los educandos para estar acordes con las nuevas necesidades.

Para comprender e identificar los elementos que se consideran para conceptualizar las competencias, se revisan varias obras. Vidal, Fernández y García (2016) consideran que toda formación basada en competencias debe estar diseñada sobre la base de incrementar la calidad del profesional a formar y que posea todos los conocimientos, habilidades y valores requeridos, para que sean capaces de identificar, prevenir y resolver los diversos problemas de salud de la población, de forma humana y éticamente. También asume que es necesario para su éxito que tanto los profesores como los estudiantes asuman las responsabilidades que aseguren la construcción y verificación del proceso de aprendizaje.

Un estudio a mayor profundidad de lo que compone el modelo EBC, es el elaborado por Echavarría y Canto (2017), en el cual se puede conocer el origen y motivo por el que se creó el modelo EBC; en el establecen que la educación basada en competencias (EBC) nace como una propuesta de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollos Económicos) como la finalidad de: “Ofrecer un marco teórico y conceptual para definir y seleccionar las competencias clave que deban tomarse en consideración en las reformas y organización de los currículos de enseñanza” (s/p).

Sin embargo, es necesario conocer si lo que se ha estudiado del EBC es verdaderamente comprendido en la práctica, tal como señalan Álvarez y García (2017).

Metodología

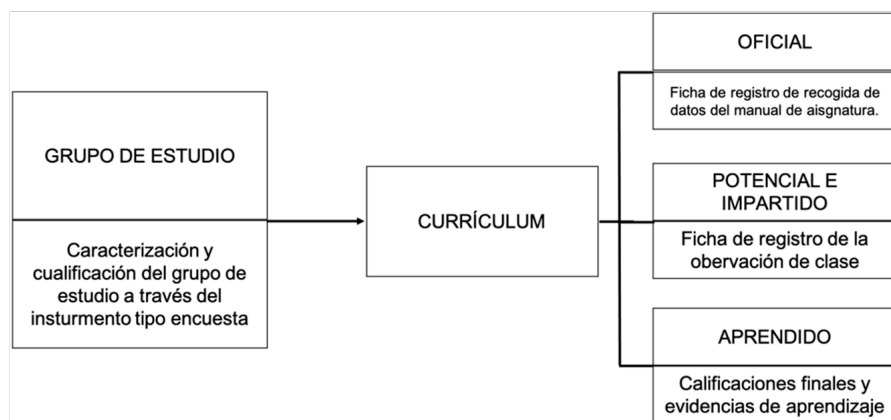
Para este rubro de la investigación, el diseño implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos, seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos. Como anteriormente se ha mencionado, se trabaja en un enfoque mixto, por lo que se utilizará un diseño de la misma categoría, por las características de la recolección de datos de las variables, se utilizó un diseño exploratorio secuencial o DEXPLOS (Figura 1) como lo ha nombrado Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) del tipo comparativo.

Entre algunas características del proceso que dichos autores han mencionado, se puede destacar que en la primera fase se recolectan y analizan los datos cualitativos, que, para nuestro estudio, consiste precisamente en recolectar la información de las características propias e intrínsecas con las que el alumno y la alumna ingresa a la UPZ a través de cuestionarios y cualificarlos, así como también se obtiene la información de los propios elementos del modelo EBC.

En la siguiente etapa, se recolectan los datos cuantitativos, es decir, de acuerdo con nuestro planteamiento e hipótesis son las calificaciones que han obtenido durante el primer y segundo cuatrimestre en cada unidad, haciendo una base de datos que pueda estar disponible, es necesario recordar que en este diseño, en particular esta fase, no se construye necesariamente sobre la primera.

Una vez que se han obtenido las dos fases, se hace un comparativo, haciendo una interpretación y reporte de los resultados obtenidos. Tanto la fase cualitativa como cuantitativa tienen el mismo peso, ya que no se ha dado prioridad a una sobre la otra; el objetivo es hacer, como ya se ha mencionado, un comparativo entre ambas.

Figura 1
DEXPLOS



Fuente: elaboración propia basada en Creswell (2013) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2008).

Para este estudio se tomó como universo a todos los alumnos y las alumnas de la Universidad Politécnica de Zacatecas, haciendo un muestreo por conveniencia, los alumnos y las alumnas de nuevo ingreso a la Licenciatura en Negocios Internacionales de la UPZ. Se ha elegido por conveniencia, ya que este muestreo permite seleccionar aquellos casos accesibles, por la proximidad y accesibilidad de los sujetos de estudio al investigador (Otzen y Manterola, 2017). Dicho lo anterior, se tomará como muestra a los alumnos de nuevo ingreso a las licenciaturas en Negocios Internacionales, ya que son a las que se tiene mayor acceso para el área de estudio.

Desarrollo

Para el presente estudio y de acuerdo con el objetivo del estudio, se inicia con una investigación cualitativa, ya que se pretende caracterizar desde la autopercepción al alumno desde que ingresa a la Universidad politécnica de Zacatecas, es decir, se pretende describir el fenómeno, comprender cómo son los alumnos, cuál es su forma de trabajar y aprender.

Esta autointerpretación del cómo es el alumno y la alumna se puede conocer a través de una entrevista y de observación por el propio investigador a profundidad y detalle, explicando lo que ocurre con los alumnos y las alumnas que recién se integran al modelo de la Universidad, desde el punto de vista particular del alumno y del propio profesor.

Una vez que se ha obtenido la caracterización del alumno y de la alumna, paralelo a ello se estará revisando su desempeño a través de los resultados en sus exámenes que son exactamente iguales para todos, así como el histórico del porcentaje de deserción y reprobación que se ha tenido a lo largo de los cuatrimestres mediante el uso de tendencias y gráficas estadísticas comparativas para hacer una correlación entre el nivel que se encuentra el alumno y los resultados de su desempeño (calificaciones).

Por otro lado, identificada la tendencia, se busca comprar aquellas características genéricas identificadas en los alumnos y las alumnas con las características del modelo de educación basada en competencia, tratando de encontrar un nivel de correlación entre el desempeño, las características generales de los alumnos y las alumnas de nuevo ingreso y las caracterís-

ticas del modelo de Educación Basada en Competencia y de esa forma comprar la hipótesis que se ha planteado.

Esperando poder concluir al final del estudio que entre mayor sea la diferencia entre las características del alumno y de la alumna con el modelo EBC será menor su desempeño, o contrario, o viceversa, entendiendo, pues que efectivamente la diferencia entre la forma de trabajar con la que lleva un alumno y el modelo de EBC impacta en su desempeño.

Resultados

Una vez que se ha caracterizado al alumno mediante un cuestionario en el que se determina sus características demográficas, así como su autopercepción, se han obtenido los siguientes resultados. Las y los alumnos son en su mayoría originarios de Fresnillo, Zacatecas, seguidos por alguna comunidad dentro del mismo municipio, el bloque más extenso es el femenino, abarcando más de la mitad de los encuestados con un 73 %, hay dos escuelas de procedencia donde predominan, el CECYTEZ y el CBTIS, en tercer lugar, la preparatoria de la UAZ, con el 29 %, 22 % y 15 % respectivamente. Respecto a la calificación promedio con la que ingresa el alumno, es un 83 en una base de 100, respecto a la autopercepción obtenida en los cuestionarios, se agrupan en las siguientes tablas, competencias (tabla 1), habilidades (tabla 2) y actitudes (tabla 3).

Tabla 1
Competencias

Competencias	
+ desarrolladas	- desarrolladas
Poner en práctica los conocimientos adquiridos a trabajar en forma individual	Utilización del razonamiento matemático en la resolución de problemas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2*Habilidades*

Habilidades	
+ desarrolladas	- desarrolladas
Relaciona los conocimientos de la asignatura con la vida cotidiana.	Formula preguntas para resolver actividades académicas.
Evalúa y analiza problemas para darle una solución.	Selecciona la información y la evalúa para tomar una postura frente al tema.
Trabaja adecuadamente al respetar la cultura de los demás.	Apela a los principios y leyes para la resolución de un problema.
	Interactúa con el grupo para la discusión.

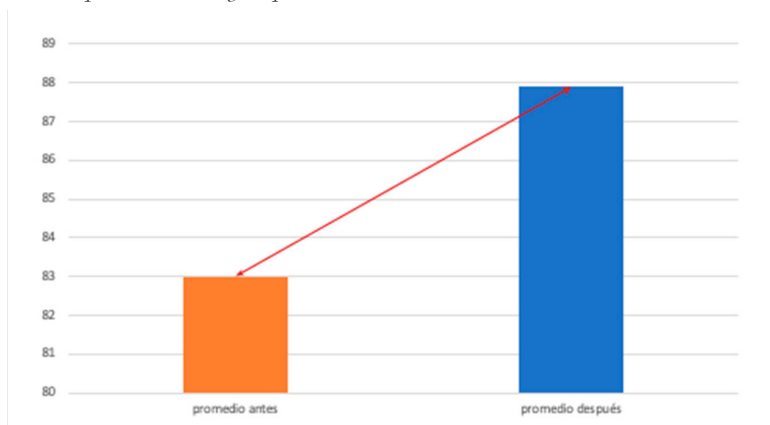
Fuente: elaboración propia.

Tabla 3*Actitudes*

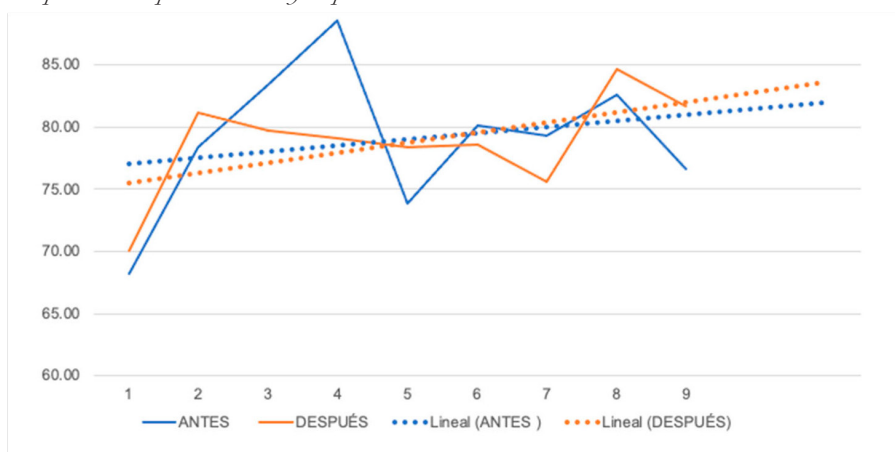
Actitudes	
+ desarrolladas	- desarrolladas
Usa las herramientas que proporciona el profesor al realizar una actividad.	Agrado al trabajar en equipo.
Rechazo a la violencia.	Convivencia con los compañeros.
Respeto a los demás.	Afición por la ciencia.
Rechazo a la discriminación.	Curiosidad por la ciencia.
	Validación de la información analizada

Fuente: elaboración propia.

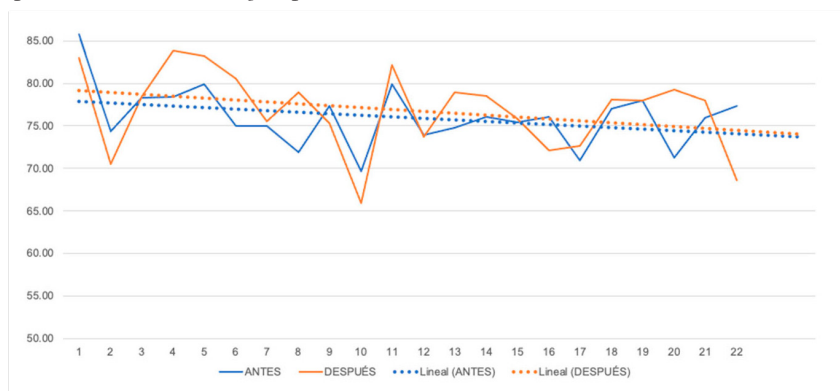
Los resultados obtenidos después de cursar todo un cuatrimestre con asignaturas y actividades propuestas por los programas de estudio, se han tenido cambios que se muestran en las siguientes gráficas, promedio (gráfica 1), competencias (gráfica 2), habilidades (gráfica 3) y actitudes (gráfica 4).

Gráfica 1*Comparativa de promedios antes y después de los PE*

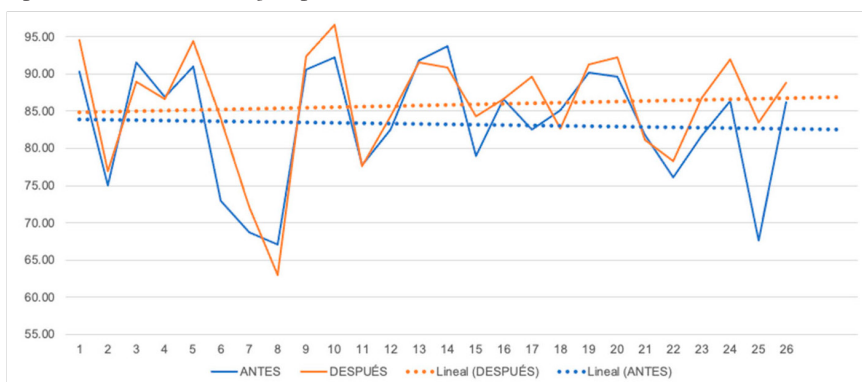
Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2*Comparativo competencias antes y después de los PE*

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 3*Comparativo habilidades antes y después de los PE*

Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4*Comparativo habilidades antes y después de los PE*

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Como se puede observar, la autopercepción, así como los resultados de su rendimiento escolar medido por el promedio, muestra un incremento después de cursar un cuatrimestre con el programa educativo de cada asignatura, a través de los temas, la bibliografía y las actividades sugeridas en el mismo para alcanzar los resultados de aprendizaje requeridos.

Hay una evidente muestra, que en la autopercepción las mismas competencias, habilidades y actitudes que se mantuvieron bajas antes del curso de las asignaturas, se siguen manteniendo bajas, pero con una puntuación mayor después de concluir su primer cuatrimestre, es decir, los alumnos y las alumnas consideran, por ejemplo, que el razonamiento matemático sigue siendo una competencia que sigue por debajo de otras como el trabajo individual, pero como se mencionó, una puntuación más elevada.

Todas estas tendencias proporcionan una visión clara de que se mejoran las competencias, habilidades y actitudes desde la autopercepción, pero, podría haber un mayor enfoque en aquellas que siguieron estando en los picos más bajos.

Si bien el estudio fue corto, alrededor de 10 semanas de estudio, si la tendencia continúa como se marca en el primer ciclo, el rendimiento de los alumnos y las alumnas debería verse afectado positivamente, con lo que podemos concluir que sí existe una correspondencia positiva entre las características del alumno, y el modelo EBC adaptado y adoptado por las Universidades Politécnicas, concretamente la Universidad Politécnica de Zacatecas.

Es de relevancia mencionar que es un primer acercamiento a los resultados, ya que se puede obtener una mayor profundidad en el análisis de la correspondencia, analizando por ejemplo de forma individual, que escuela de origen tiene un mayor vínculo con el modelo y si este tiene impacto positivo, o con instrumentos que midan las competencias, habilidades y actitudes de forma objetiva, ya que para este análisis se tomó la autopercepción, que como es de saberse podría resultar con un sesgo.

Referencias

- Álvarez, L. & García, Y. (2017). *La enseñanza por competencias: tensiones y contradicciones, realidades y posibilidades*. Obtenido de Congreso Nacional de Investigación Educativa: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2415.pdf>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.

- Barrón, C. (1996). Módulo 1. Fundamentos de la Educación Basada en Competencias. *Diplomado ejercicio de la docencia para el logro de competencias*. Ciudad de México
- Cardona Ossa, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI: educación virtual, on line y @learning. Elementos para la discusión. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15, 1-26. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/542/276>
- Echavarría, L., & Canto, C. (2017). *El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas*. Obtenido de Congreso Nacional de Investigación Educativa: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1093.pdf>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Guzman, J. (abril de 2006). Los claroscuros de la educación basada en competencias (EBC). *Red Nueva Atropología*, 19(62), 143-162. <https://www.scielo.org.mx/pdf/na/v19n62/v19n62a8.pdf>
- Katz, R. (1999). *Information Technology and the New Competition in Higher Education*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población de estudio. *Scielo*, 35, 227-232. <https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Instituciones públicas de educación superior*. Obtenido de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/initesp/detail.action?docID=3222100>.
- Vidal, M., Syr, R., Fernández, B. & García, A. (2016). Educación Basada en Competencias. 30(1). <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/801/335>
- Vizcaya, E. (2003). Las Universidades Politécnicas: Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 32(126), 71-85. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista126_S2A5ES.pdf

Capítulo 24

El liderazgo transformacional y transaccional en el docente desde la perspectiva de estudiantes universitarios

Alicia Casique Guerrero

<https://doi.org/10.61728/AE24003520>



Introducción

Las Instituciones educativas están comprometidas con la sociedad, lo que las obliga a ofrecer una educación de calidad y el éxito de un sistema educativo se traduce en brindar bienestar y desarrollo económico en la misma. La importancia del liderazgo del docente en gran medida se debe a los cambios que ha sufrido el sistema educativo, ante los desafíos competitivos y cambiantes del entorno global, requiere formar profesionistas que además de un nivel de calificación adecuado al cargo, desarrollen su capital intelectual en forma constante para ser más autónomos, y asuman un comportamiento que les permita ser más flexibles, innovadores y tomar decisiones oportunas.

La influencia y orientación que asume la y el docente como líder en el aula, facilita u obstruye el aprendizaje y la formación del estudiante, por ello, el liderazgo representa retos y desafíos a los que se enfrenta en el aula y su impacto para lograr las competencias necesarias en las y los estudiantes de las Instituciones educativas de nivel superior, el estudio se enfoca identificar el estilo de liderazgo en el docente, desde la perspectiva del estudiantado de las carreras de Licenciatura en Administración e Ingeniería en Gestión Empresarial de una Institución de Educación Superior [IES] y con un enfoque del liderazgo transformacional y transaccional, basado en el cuestionario MLQ 5X Bass y Avolio (1999).

Marco teórico

El líder transaccional afecta la motivación del seguidor por el intercambio de premios y por el establecimiento de una atmósfera en la cual hay una percepción de uniones más cercanas entre esfuerzos y resultados deseados. De acuerdo con el criterio de este enfoque, él es un diagnosticador psicológico sensible, que discierne “exactamente” las necesidades y expectativas de sus subordinados y responde a ella en consecuencia (Figue-

roa, 2012). Este tipo de liderazgo es efectivo para escuelas que tienen un propósito claro y estático o para cambios superficiales. Sin embargo, tal como muestra la teoría de cambio, las escuelas que pretenden mejoras profundas, requieren un liderazgo que incida en la cultura y que promueva el cambio organizacional.

Por su parte, Bass (1999) citado por Díaz, Roncally, López y González (2018) introduce el concepto de “líder transformacional”, a quien define como un individuo carismático e inspirador, con la capacidad de ir más allá de sus propios intereses y de estimular el aprendizaje de sus colaboradores a quienes valora por sus grandes potencialidades.

Los líderes transformacionales prestan atención a los intereses y las necesidades de desarrollo individual de los seguidores; modifican la conciencia que tienen de los temas, pues los ayudan a ver los viejos problemas de maneras nuevas, y son capaces de estimularlos e inspirarlos para que hagan un esfuerzo adicional por alcanzar las metas del grupo.

El liderazgo transaccional y el transformacional no deben considerarse métodos opuestos de hacer las cosas. El liderazgo transformacional se construye con base en el liderazgo transaccional, pues incita esforzarse y dar un desempeño que va más allá de lo que hubiera ocurrido con el planteamiento transaccional solo. Asimismo, el liderazgo transformacional es más que carisma, quiere que sus seguidores adopten su visión del mundo y tratará de infundir en ellos la capacidad de cuestionar no solo las opiniones establecidas, sino incluso las que estableció él mismo.

Para Bass y Avolio (1994) y Bass y Steidmeier (1998), la mayoría de los líderes tienen un perfil que incluye factores del estilo transformacional y transaccional, no hay tipos puros, sino mayor o menor propensión hacia actitudes, creencias y valores, y mayor despliegue de conductas características de un tipo de liderazgo, más que de otros.

Leithwood (1999), citado por González y González (2007), planteó que el liderazgo transformacional es el más idóneo para ser desarrollado en las instituciones educativas por sus docentes, ya que es aquel que motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia, se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad. Delgado (2000), citado por González y González (2012), desde esta perspectiva menciona:

El liderazgo del docente debe promover la autorrealización de sus alumnos, incentivando e impulsando la conformación de comunidades de aprendizaje que propicien cambios en la educación. El docente universitario se convierte en agente promotor de la participación de los miembros del grupo, para desarrollar las competencias de liderazgo en un momento determinado, demostrando aptitudes y cualidades para orientar la acción grupal. (p. 38)

Gutiérrez (2003) señala, siguiendo en esta línea, que la labor del docente universitario en su desempeño laboral reviste un nuevo compromiso social, derivado de una actitud positivista y transformadora, cuyo objetivo central es el fomento de una participación cercana hacia los problemas de su entorno, con una actitud de apertura a las críticas en beneficio de los aportes científicos y de los contextos educativos. En cada docente hay un líder potencial que motiva y estimula a las personas con las que se relaciona a través de la conducción de grupos; desempeña un papel trascendente en el desarrollo y la formación de actitudes y valores.

Desde esta perspectiva, se asume que él y la docente universitario debe ser un profesional con disposición para actuar de acuerdo con un liderazgo que le permita la promoción y motivación de los y las estudiantes que trascienda sus intereses personales, para que de esta manera accedan a niveles superiores de ejecución, a fin de satisfacer un propósito personal y colectivo, en beneficio de la comunidad.

El líder transformacional, en las instituciones educativas, debe ejercer funciones de guía facilitador con pensamiento sistémico, que induzca cambios en los objetivos, valores, necesidad, creencias y aspiraciones de la organización educativa, para ello debe tener competencia como facilitador de la interacción entre los miembros del medio académico y comunidad en general (González, 2012 y Yulk 2006).

El liderazgo transformacional, como lo afirman Cardona y Wilkinson (2010), apunta a que él y la profesora son un agente de cambio, que influye en las y los estudiantes para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en la consecución de las metas o tareas establecidas.

El liderazgo del docente requiere de las competencias de un líder eficiente, que permita el fortalecimiento de aprendizajes significativos en las y los estudiantes, promotor del cambio, la innovación en las instituciones

educativas, que generen grupos de trabajo que posibiliten la consistencia, coherencia de las visiones, motivaciones y compromisos de sus integrantes.

Metodología

El enfoque de la investigación es cuantitativo, la metodología utilizada es descriptiva-comparativa. La muestra del estudio es 137 estudiantes de sexto semestre en adelante en una Institución de Educación Superior en dos carreras: Licenciatura en Administración e Ingeniería en Gestión Empresarial.

En la tabla 1 se presenta las variables estudiadas: liderazgo transformacional (*Influencia idealizada o Carisma, Motivación inspiracional, Estimulación intelectual y Consideración individual*), transaccional (*Recompensa contingente y Dirección por excepción activa*). Las variables moderadoras: naturaleza de la materia que imparte él y la docente y su género; semestre de estudios y promedio acumulado en la carrera de los y las estudiantes.

El instrumento de Bass y Avolio (1999), el cual fue adaptado y validado, para la medición se empleó una escala tipo Likert de 5 puntos, quedó integrada por 35 ítems, organizados en 6 factores, reportando un excelente coeficiente alfa de Cronbach de 0.934.

Tabla 1.

Dimensiones de las variables del liderazgo transformacional y transaccional

		Dimensión	Descripción
Liderazgo transformacional		Influencia idealizada o carisma	Capacidad que tiene un líder para influir en las personas, generando optimismo, orgullo dándoles un sentido de su misión y visión, orientándolos hacia el logro de sus objetivos, demostrando una conducta moral y ética.
		Motivación inspiracional	Capacidad del líder de motivar, estimular y comprometer a sus colaboradores, proporcionándoles el significado del trabajo, utilizando una eficiente comunicación, mediante el cual crea un clima de cooperación y confianza
		Estimulación intelectual	Capacidad del líder de estimular a sus colaboradores a aportar nuevas ideas y solución a los problemas, lo que permite adoptar una postura crítica y creativa, para la promoción del desarrollo intelectual, generando además independencia y autonomía
		Consideración individual	Capacidad de percepción del líder para identificar en sus colaboradores sus necesidades, capacidades, aspiraciones y metas, para atender de manera individual, dando un trato personalizado

Liderazgo transaccional	Recompensa contingente	El líder realiza un acuerdo con el seguidor respecto a una recompensa ante una tarea bien ejecutada. El líder clarifica las expectativas de los seguidores y proporcionan recompensas cuando cumplen con el objetivo
	Dirección por excepción activa	El líder especifica las normas y el castigo y se organiza para supervisar el cumplimiento de las normas, se centra en corregir errores y luego se toman las medidas correctivas.

Fuente: Soria, 2015.

Para el tratamiento estadístico de la información se utiliza el software IBM SPSS Statistics versión 26, para procesar la información cuantitativamente mediante los siguientes análisis:

Estadística descriptiva: Se determinarán las distribuciones de frecuencias para describir las puntuaciones obtenidas por categoría en cada una de las variables de estudio, se analizaron también las medidas de tendencia central (media únicamente) para cada una de las variables.

Análisis correlacional: Se obtendrá una matriz de correlaciones entre las dimensiones del Liderazgo Transformacional y transaccional, en el coeficiente de correlación de Pearson, buscando determinar las correlaciones significativas entre ambas.

Análisis de Varianzas (ANOVA): Se usará este tipo de análisis para evaluar las diferencias entre las medias y las varianzas al igual que su nivel de significancia entre los grupos de estudio.

Las hipótesis planteadas para el estudio son:

H₁ Las y los estudiantes perciben un mayor liderazgo transformacional de sus profesores que transaccional.

H₂ Las y los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial, perciben un mayor estilo de liderazgo transaccional de sus profesores que las y los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Administración.

H₃ Existen diferencias significativas en relación con el género del profesor en la percepción de las y los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Administración e Ingeniería en Gestión Empresarial en el liderazgo transformacional.

H₄ Los y las profesores(as) que imparten las materias de naturaleza cuantitativa no ejercen un liderazgo transformacional desde la percepción de sus estudiantes.

H₅ Los profesores de género masculino tienen un bajo liderazgo transformacional en relación con las profesoras.

H₆ Los estudiantes de Licenciatura en Administración e Ingeniería en Gestión Empresarial con un promedio mayor o igual a 90 de calificación acumulado en su carrera, son los que perciben un alto liderazgo transformacional de sus profesores.

La descripción de la muestra es como sigue:

El 64.2 % son estudiantes de la especialidad de Ingeniería en Gestión Empresarial y el 35.8 % de Licenciatura en Administración.

La participación de los y las estudiantes es del 4.4% del 6° semestre; el 31.4 % del 7° semestre; el 42.3 % del 8° semestre y del 21.9 % del 9° semestre, como se observa el mayor porcentaje fue de estudiantes que cursan el 8° semestre.

El promedio acumulado de su carrera por los y las estudiantes, con un 4.4 % tiene un promedio de 70 a 75 de calificación; el 2.9 % de 76 a 80; el 45.3 % de 81 a 85; el 26.3 % de 86 a 90; el 16.8 % de 91 a 95 y con un 4.4 % de 96 a 100, siendo el mayor porcentaje con un promedio de calificación acumulada en su carrera de 81 a 85.

De acuerdo con la naturaleza de la materia que imparte él y la profesor(a) a los y las estudiantes, considerando materias humanísticas y cuantitativas, los resultados son: el 52.6 % son los profesores que imparten materias de área de las ciencias sociales y humanísticas y el 47.4 % profesores que imparten materias de matemáticas, estadística y finanzas principalmente.

El 78.1 % son de género femenino y el 21.9 % masculino lo cual es característico de estas carreras, que en su mayoría son docentes de género femenino.

Resultados

Los resultados de la evaluación general del liderazgo transformacional y transaccional en las y los profesores se muestran en la tabla 2, con una media de 4.32 y 3.79 respectivamente de un total de 5 puntos, los resultados reflejan que las prevalece un liderazgo transformacional, con la percepción de las y los estudiantes. En el liderazgo transaccional se muestra la dimensión recompensa contingente con la media más alta de 4.11, que indica que esta variable es importante en el estilo que perciben las y los estudiantes de sus profesores.

Tabla 2.

Resultados Generales del Liderazgo transformacional y transaccional

	Media		Media
Liderazgo transformacional		Liderazgo transaccional	
Influencia idealizada	4.49	Recompensa contingente	4.11
Motivación inspiracional	4.40	Dirección por excepción activa	3.48
Consideración individualizada	4.00	Media	3.79
Estimación intelectual	4.42		
Media	4.32		

Fuente: elaboración propia.

El tipo o naturaleza de la materia que imparten las y los docentes se observa en la tabla 3. Todas las dimensiones del liderazgo transformacional en las materias humanísticas son superiores a 4, mientras que en las materias cuantitativas, en las dimensiones de Influencia idealizada, motivación inspiracional y estimación intelectual, son superiores a 4. Los resultados del liderazgo transaccional para las materias humanistas solo en la recompensa contingente la media es mayor a 4, en las materias cuantitativas las dimensiones, recompensa, contingente y dirección por excepción activa son mayores a 3.

Tabla 3.*Medias del liderazgo transformacional y transaccional por materia*

		Liderazgo transformacional				Liderazgo transaccional	
Materia		Influencia idealizada	Motivación inspiracional	Consideración individualizada	Estimación intelectual	Recompensa contingente	Dirección por excepción activa
Humanista y ciencias sociales	Media	4.65	4.52	4.11	4.56	4.29	3.29
Matemáticas, estadística y finanzas	Media	4.32	4.27	3.89	4.25	3.90	3.69

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al género del docente, los resultados se presentan en la tabla 4, las profesoras en el liderazgo transformacional superan a los profesores; y en el liderazgo transaccional en la recompensa contingente es de 4.16 en las profesoras la media es mayor que la de los profesores, mientras que, en la dirección por excepción activa, los profesores con una media de 3.64, es mayor que a las profesoras. Estos resultados demuestran que las profesoras ejercen en mayor grado el liderazgo transformacional en relación con los profesores en ambas carreras.

Tabla 4.*Medias del liderazgo transformacional y transaccional por género del profesor*

		Liderazgo transformacional				Liderazgo transaccional	
Género		Influencia idealizada	Motivación inspiracional	Consideración individualizada	Estimación intelectual	Recompensa contingente	Dirección por excepción activa
Femenino	Media	4.56	4.47	4.06	4.47	4.16	3.44
Masculino	Media	4.23	4.17	3.82	4.22	3.92	3.64

Fuente: elaboración propia.

Los resultados por especialidad se muestran en la tabla 5, en la carrera de Licenciatura en Administración se tiene una media superior a 4 en todas las dimensiones del liderazgo transformacional, en relación con la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial, en cuanto al liderazgo transaccional se muestra una media de 4.13 en el factor de recompensa contingente en la carrera de Licenciado en administración superior a la carrera de Ingeniería en gestión Empresarial, mientras que esta última obtiene una media de 3.58 en dirección por excepción activa, superior a la carrera de Licenciatura en Administración.

En la tabla 6 se muestran las medias de los liderazgos en relación con el semestre que cursa las y los estudiantes, para efectos de comparación se obtuvo un promedio de las medias de las dimensiones de cada estilo de liderazgo, encontrándose que todas las dimensiones del liderazgo transformacional la media es superior a 4, mayor a los promedios obtenidos en el liderazgo transaccional. La media mayor del liderazgo transformacional se tiene en el séptimo semestre con una media de 4.39.

Tabla 5.
Medias del liderazgo transformacional y transaccional por especialidad

		Liderazgo transformacional				Liderazgo transaccional	
Especialidad		Influencia ideolizada	Motivación inspiracional	Consideración individualizada	Estimación intelectual	Recompensa contingente	Dirección por excepción activa
Licenciado en administración	Media	4.61	4.50	4.13	4.53	4.13	3.31
Ingeniería en Gestión Empresarial	Media	4.42	4.35	3.93	4.35	4.09	3.58

Fuente: elaboración propia.

El liderazgo transformacional con una media de 4.14 en relación con el promedio acumulado en la carrera, la media más alta de 4.84, se obtuvo en los y las estudiantes con un promedio de 96 a 100 de calificación, en cuanto al liderazgo transaccional las y los estudiantes con un promedio de 91 a 95 de calificación con una media de 4, en la recompensa contingente. (ver tabla 7).

Tabla 6.*Medias del liderazgo transformacional y transaccional por semestre*

Liderazgo transformacional			Liderazgo transaccional				
Semestre		Influencia ideolizada	Motivación inspiracional	Consideración individualizada	Estimación intelectual	Recompensa contingente	Dirección por excepción activa
Sexto	Media	4.33	4.30	4.00	4.30	4.13	3.88
	Media por liderazgo	4.23				4.00	
Séptimo	Media	4.58	4.45	4.06	4.49	4.06	3.49
	Media por liderazgo	4.39				3.77	
Octavo	Media	4.46	4.36	3.94	4.41	4.09	3.55
	Media por liderazgo	4.29				3.82	
Noventa	Media	4.44	4.45	4.05	4.35	4.19	3.26
	Media por liderazgo	4.32				3.725	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7*Medias del liderazgo transformacional y transaccional por promedio acumulado de calificaciones*

Liderazgo transformacional						Liderazgo Transaccional	
Calificación		Influencia idealizada	Motivación inspiracional	Consideración individualizada	Estimación intelectual	Recompensa contingente	Dirección por excepción activa
70 - 75	Media	4.46	4.17	3.73	4.17	4.00	3.42
	Media por liderazgo	4.13				3.71	
76 - 80	Media	4.31	3.80	3.36	4.20	3.63	3.00
	Media por liderazgo	3.91				3.31	
81 - 85	Media	4.47	4.44	4.06	4.44	4.16	3.33
	Media por liderazgo	4.35				3.74	
86 - 90	Media	4.42	4.24	3.87	4.24	3.83	3.65
	Media por liderazgo	4.19				3.74	
91 - 95	Media	4.55	4.59	4.08	4.59	4.35	3.66
	Media por liderazgo	3.45				4.00	
96 -100	Media	4.96	4.93	4.60	4.90	4.75	3.75
	Media por liderazgo	4.84				4.25	

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo de la investigación, identificar el estilo de liderazgo de las y los docentes de una IES a través de la percepción de estudiantes y con base en los resultados obtenidos, se puede establecer las siguientes conclusiones:

Las dimensiones del liderazgo transformacional de influencia idealizada y estimulación intelectual son las que más predominan según la percepción de los estudiantes de la IES, poseen un promedio de 4.49 y 4.42 respectivamente. La influencia idealizada es donde el docente influye en sus estudiantes a través de la confianza, entusiasmo y respeto, se preocupa por el desarrollo de las y los estudiantes y trata de motivarlos constantemente para que logren sus metas y expectativas. Los profesores muestran con entusiasmo la visión de futuro, son respetados, admirados y son un modelo para seguir por los estudiantes, poseen un alto nivel de autoestima y confianza en sí mismo, proyectando una presencia confiable, dinámica, poderosa y carismática. En cuanto a la estimulación intelectual, en el profesor promueve en ellos la creatividad y la innovación frente a los problemas que se presentan en el proceso de aprendizaje. En el liderazgo transaccional la dimensión recompensa contingente con un promedio de 4.11, los profesores plantean el criterio de desempeño de las y los estudiantes; y la recompensa o beneficios que obtendrán al lograrlo, la motivación es dependiente de los beneficios que logra, normalmente, los beneficios son puntos extras en la calificación.

Los resultados obtenidos permiten concluir que el liderazgo es transformacional en los docentes de la IES, lo que comprueba la hipótesis 1.

En cuanto al género, se obtuvo que las profesoras tienen un mayor liderazgo transformacional que los profesores, con un promedio de 4.39 y 4.11 respectivamente, lo cual comprueba la hipótesis 5.

Los resultados respecto a la carrera de las y los estudiantes con relación al liderazgo transaccional se tienen lo siguiente, la media de las y los estudiantes de Ingeniería en Gestión Empresarial es de 3.83, en tanto en la Licenciatura en Administración es de 3.72, lo cual comprueba la hipótesis 2.

Los y las profesores que imparten materia de matemáticas, contabilidad, finanzas entre otras, tiene una media en el liderazgo transformacional

de 4.18, mientras que en el transaccional la media es de 3.79, por lo cual la hipótesis 4 se rechaza.

Las y los estudiantes con un promedio mayor o igual a 90 de calificación acumulado en su carrera son los que perciben un mayor liderazgo transformacional de sus profesores con un promedio de 4.84, por lo cual se acepta la hipótesis 6.

Respecto a las diferencias significativa en la percepción de los estudiantes del liderazgo transformacional con la variable moderadora género de sus profesores, los resultados de las Anovas, solo en la dimensión de influencia idealizada es significativa con 0.047, por lo que esta hipótesis 3 no se puede aceptar, para las demás dimensiones del liderazgo.

Referencias

- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* [El Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)]; Redwood City: Mind Garden. Recuperado de: www.mindgarden.com
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2000). *MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- Bass B. & Steidlmeier, P.(1998). Ethics, character, and authentic transformational leadership. *Center for Leadership Studies, School of Management, Binghamton University*. <http://cls.binghamton.edu/bassteid.html>
- Cardona, P. & Wilkinson, H. (2010). *Creciendo como líder*. Eunsa.
- Delgado, M. (2000). *El Liderazgo Educativo en los Centros Docentes*. Muralla, S.A.
- Díaz, C., Roncallo, L., López, M. & González, S. (2018). Liderazgo: Consideraciones sobre su conceptualización, evolución y retos ante la nueva realidad organizacional. *Economía & Administración*, 15(1), 71-88. <https://revistas.uao.edu.co/ojs/index.php/REYA/article/view/47/41>

- Figuerola, A. (2012). Principales modelos de liderazgo: su significación en el ámbito universitario. *Revista Humanidades Médicas*. 12(3), 515-530. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v12n3/hmc10312.pdf>
- González, O. & González, O. (noviembre 2007-febrero 2008). Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo docente en *Revista Mexicana de Orientación educativa*, 5(13), 37-43. <https://pepsic.bv-salud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a08.pdf>
- González, O. (2012). Estilos de liderazgo docente, *Multiciencias*. 12(2), 35-44.
- Gutiérrez, M. (2003). El Liderazgo Transformacional en el Docente Universitario. *Revista Virtual*, 1(1), Disponible en <http://ev1.cpd.va.es>.
- Soria, P. (2015). *Estilo de liderazgo en los jefes departamentales de administración, contabilidad, enfermería y farmacia y su incidencia en factores de resultados en los trabajadores de Novaclínica, S.A.* [Tesis Licenciatura]. Facultad de Ciencias Psicológicas. Universidad Central de Ecuador.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations [Liderazgo en organizaciones]*, Upper Saddle River, Prentice Hall.

Capítulo 25

Del impacto social a la justicia social. La retribución social de la investigación educativa

Evangelina Cervantes Holguín⁵⁵

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval⁵⁶

Cely Celene Ronquillo Chávez⁵⁷

<https://doi.org/10.61728/AE24003537>



⁵⁵ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, correo: evangelina.cervantes@uacj.mx

⁵⁶ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, correo: pavel.gutierrez@uacj.mx

⁵⁷ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, correo: cronquil@uacj.mx

Introducción

El presente trabajo tiene como propósito presentar un acercamiento exploratorio a las acciones de retribución social consideradas por el estudiantado de un posgrado en investigación educativa. Se parte del supuesto de que la investigación educativa actual reconoce como propio el desafío de cambiar el mundo, confrontar la injusticia e impulsar el cambio.

Una cuestión clave para las y los investigadores educativos refiere al sentido y relevancia de esta: ¿qué significa hacer investigación educativa?, ¿para qué hacerlo?, ¿cuándo contribuye al cambio y a la mejora de la educación? Tradicionalmente a la investigación educativa se le han asignado tres finalidades: a) generar conocimiento para *describir, explicar y comprender* la realidad educativa; b) innovar los procesos educativos; c) evaluar los procesos, acciones y demás aspectos educativos (Martínez, 2007; Sabariego y Bisquerra, 2009). En el ocaso del siglo XX, desde diversas realidades geopolíticas surgieron diferentes propuestas interpretativas, críticas, transformadoras e inclusivas que, en conjunto, cuestionaban el papel de la investigación; en respuesta proponían “*comprender la realidad para transformarla*, buscando soluciones —y no solamente explicaciones— que resuelvan los problemas” (Sabariego y Bisquerra, 2009, p. 26).

En México, a partir de la propuesta del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en el año 2022 surgen los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) que enlistan 14 problemáticas que demandan atención urgente y “cuya importancia estratégica y gravedad requieren del trabajo conjunto entre académicas y académicos, entidades de gobierno, sujetos sociales con potencial para la transformación social y miembros de las comunidades en general” (CONACYT, 2020, 00m17s), entre ellos: salud, movilidad y derechos humanos, violencias estructurales, educación para la inclusión y la paz, memoria histórica y riqueza biocultural.

Desde el gobierno federal para “resolverlos primero hay que entenderlos desde la pluralidad de saberes y con la participación de diversos actores

[grupos multi-actor]” (CONACYT, 2020, 00m17s), a través de proyectos de investigación orientados a alcanzar un alto impacto social. A partir del discurso oficial, esto representa “un cambio de paradigma en la forma de hacer investigación en México porque favorecen la cooperación enfocada en el bien común y la justicia socioambiental” (01m49s).

En el marco de la propuesta gubernamental, el impacto social se materializa en actividades de retribución social, entendida como:

el compromiso que adquiere el becario para la realización de diferentes actividades con los actores sociales, académicos, institucionales y productivos de su contexto, para que de forma colaborativa se promueva la apropiación social de los conocimientos, tecnologías e innovaciones que se generaron durante el proceso de investigación y formación científica que tuvieron en el ámbito de incidencia de su posgrado. (CONACYT, 2021a, p. 59)

En esta lógica, la retribución social se despliega en un listado de más de 25 actividades, entre las que se encuentran: asesorar a las y los jóvenes de licenciatura en su formación, crear materiales multimedia y de comunicación social con resultados de investigación, impartir cursos o talleres de formación e innovación social, realizar un servicio social en instituciones y organizaciones de la sociedad civil, elaboración de notas y artículos de difusión. Según las indicaciones del CONACYT, el estudiantado deberá, en tanto becario, realizar algunas de las actividades de retribución social previamente señaladas y conservar evidencia documental de su cumplimiento. Con ellas, se pretende:

Propiciar la reflexión y conciencia sobre el compromiso ético de las becarias y los becarios sobre el apoyo que reciben gracias a las aportaciones de la sociedad mexicana, para su formación.

Contribuir con diferentes estrategias para la aplicación de los resultados de investigación y su comunicación, para el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y comunidades.

Colaborar en la atención y solución de problemas prioritarios en los contextos en donde se ubican las Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación.

Dar sentido y significado a los procesos educativos de formación, al articular los procesos formativos, con las realidades y problemas prioritarios de las regiones donde se realizan las investigaciones. (CONACYT, 2021a, p. 1)

El presente trabajo forma parte de un estudio mayor sobre los procesos de formación para la investigación educativa en el Estado de Chihuahua, México; en particular, en este texto se analizan las acciones emprendidas por el estudiantado de un posgrado en investigación educativa para incorporar a sus proyectos de tesis acciones de relevancia social.

Aproximación teórica

Durante los últimos años, la investigación se ha configurado a través de distintos giros epistemológicos —se remite a la noción de giro como “un cambio de rumbo que supone pensar la realidad y a los sujetos investigados e investigadores, de una forma diferente y alternativa” (Rivas, 2020, p. 13)—: el giro cualitativo, el giro narrativo, el giro decolonial y el giro comunitario; este último se sostiene en la transformación al lado de los sujetos involucrados —en tanto agentes— en diversos contextos de actuación. Para Torres (2013), frente al individualismo en las formas y los propósitos de la investigación, se presenta un “renacimiento de la comunidad... [una] creciente preocupación intelectual por la comunidad y la reactivación de demandas, reivindicaciones, prácticas, proyectos y utopías comunitarias” (p. 18).

Priorizar la dimensión comunitaria en la investigación educativa atiende al principio ético de justicia social basado en la distribución, el reconocimiento y la participación (Murillo y Hernández, 2011). Para Sánchez-Corral (2021), la justicia social refiere al “acceso a derechos y oportunidades para asegurar una completa participación de los seres humanos en la vida en sociedad, particularmente, para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos” (p. 100).

En esta línea, un criterio para valorar la calidad de la investigación cualitativa alude a si esta es prácticamente significativa, es decir, si el conocimiento que genera es útil: “¿Ayuda a aclarar o enmarcar de manera útil un problema contemporáneo? ¿Empodera a los participantes a ver el mundo de otra manera? ¿Proporciona una historia que pueda liberar a las personas de la injusticia?” (Tracy, 2021, p. 191).

En el contexto actual se propone priorizar la generación de conocimiento vinculado “con los *problemas reales* que afectan de manera directa

a los receptores de la investigación... contribuir al cambio y a la mejora de [sus] condiciones de vida” (Sabariego y Bisquerra, 2009, p. 26). En el ámbito de la investigación educativa, las y los investigadores son interpelados a situarse “en el camino de coparticipar en los procesos de cambio y transformación necesarios para alcanzar los objetivos de un mundo más justo, más libre y más solidario” (Rivas, 2020, p. 5).

Para Denzin y Giardina (2010), las y los investigadores cualitativos tienen la responsabilidad de cambiar el mundo a través de un trabajo ético que marque una diferencia positiva, en especial, están desafiados a confrontar los hechos de la injusticia, a hacer visibles las injusticias de la historia y, por lo tanto, a abrirse al cambio y la transformación.

Mientras a nivel internacional hay consenso sobre la urgencia de investigaciones con *impacto social* —dado el interés del presente trabajo se prefiere la noción de sentido social de la investigación—; a nivel local, un reto para las instituciones con posgrados en educación es lograr que las investigaciones que se realizan en ellas no solo sean documentos inertes para obtener el grado, sino proyectos viables para la mejora de la educación (García e Hinojosa, 2017). Así, frente a la pertinencia social de la investigación educativa, conviene tener presente la “responsabilidad como investigadores sociales [y educativos] para hacer mejor este mundo de hoy” (Galeano, 2021, p. 39).

Metodología

El trabajo cualitativo se realizó a partir de los proyectos de tesis realizados por las y los 14 estudiantes que conforman las dos generaciones activas del programa: la generación 2020-2022 en cuarto semestre y culminando la tesis; y, la generación 2021-2023 en segundo semestre que, al momento, cuenta con un plan de actividades avalado por las y los directores de tesis para realizar el trabajo de campo durante el tercer semestre a fin de obtener el grado a finales del 2023 y, con ello, concluir las obligaciones en tanto becarias y becarios.

El análisis de los datos se realizó en apego a la propuesta de Miles, Huberman y Saldaña (2014) consistente en el flujo de tres actividades simultáneas: 1) condensación, que permitió seleccionar, centrar, abstraer y

transformar el *corpus* del material empírico; 2) visualización, para ello se elaboró una matriz de análisis cualitativo para mostrar de forma estructurada la información; y, 3) verificación de conclusiones, en este punto se observaron patrones, explicaciones, flujos causales y proposiciones.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación en apego a los criterios de rigor y credibilidad cualitativas (Tracy, 2021) que se caracterizan por “la descripción minuciosa, el detalle concreto, la explicación del conocimiento tácito [...] y por mostrar en lugar de contar” (p. 179).

Tipo de actividades

En la experiencia analizada, las actividades de relevancia social incluidas en los proyectos de investigación se eligen del listado propuesto por el CONACYT, a modo de menú a la carta —conformada por un conjunto de “tópicos marcados por agendas ajenas” (Rivas, 2020, p. 10)— sin momentos de análisis y construcción situada que parta de las necesidades de las comunidades. Al dejar al margen a las personas implicadas, los proyectos pueden legitimar disposiciones unilaterales fuera del debate público y la vida democrática.

Pese a las intenciones del nuevo gobierno, esta forma de alinear los procesos de formación delegada a los posgrados se convierte en una acción a favor de un “sistema de representación que vincula las decisiones a intereses partidistas y a lógicas de gestión ajenas a las prácticas educativas y la investigación sobre las mismas” (Rivas, 2020, p. 7).

En el caso del estudiantado de cuarto semestre, la exigencia de incorporar actividades de retribución social implicó realizar un ejercicio retrospectivo a fin de encontrar coincidencias entre el camino recorrido y las expectativas del CONACYT. En algunos casos, especialmente en aquellos proyectos vinculados a la investigación-acción o a la intervención educativa, las acciones de relevancia social emergieron de forma natural en apego a los objetivos de cada tesis. Por su parte, para las y los estudiantes de segundo semestre, que se encontraban en el diseño de la estrategia meto-

dológica, la incorporación prospectiva de este tipo de actividades permitió considerarlas con mayores márgenes de libertad.

De este modo, según el semestre, el enfoque y el método de investigación, las acciones se consideraron como parte del trabajo de campo, de la devolución o de la socialización de resultados.

Tipo de competencias para la investigación

Según Cervantes y Rojas (2020), la práctica de la investigación educativa requiere de sus agentes el desarrollo de siete competencias: 1) Metodológicas, vinculadas con el trabajo de campo, el diseño de instrumentos y el uso de diferentes métodos; 2) Éticas, afines a la honestidad académica y la búsqueda de la justicia social; 3) Discursivas, orientadas a la escritura académica; 4) Instrumentales, vinculadas al uso de diversos procesadores de texto, paquetes estadísticos, bases de datos y programas de análisis; 5) Heurísticas, en relación con la observación crítica de la realidad educativa; 6. Hermenéuticas, dirigidas a interpretar, analizar, argumentar, justificar y evaluar; y, 7. Socioemocionales, de tipo interpersonal, vinculadas al trabajo en equipo, al intercambio de ideas y al afrontamiento a la adversidad.

Ante la necesidad de promover la investigación educativa con relevancia social se identifica un octavo conjunto de competencias, de naturaleza sistémica o integradora, entendidas como aquellas que “suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar cambios... y diseñar nuevos sistemas” (Blanco, 2009, p. 23). La realización de las actividades de relevancia social requiere de las y los investigadores educativos en formación la movilización de una serie de competencias diferenciadas para provocar el cambio y promover la justicia social. Para el CONACYT (2021b) esto significa:

Desarrollar habilidades sociales, de comunicación, valores éticos, identidad cultural y significado de la labor académica (solución de problemas prioritarios, ética de la investigación, comunicación social de la ciencia, desarrollo de habilidades para trabajo en equipos inter y transdisciplinarios), así como actitudes solidarias y para la transformación social. (2h45m04s)

Personas beneficiadas

Según lo señalado por las y los estudiantes, las actividades de retribución social integradas a sus proyectos de investigación están dirigidas a beneficiar a diversos grupos, entre ellos: comunidades, jóvenes indígenas, colectivos escolares, familias, estudiantes y docentes de educación obligatoria.

Desde la posición del CONACYT (2021b), la retribución social implica “regresar a la sociedad el apoyo brindado en la formación... [además de] beneficiar directamente a las personas, familias, grupos sociales, empresas, organizaciones e instituciones” (2h44m14s).

Tipo de vinculación

La inclusión de dichas actividades refiere a diferentes tipos de vinculación, ya sea con el sector educativo, el sector civil, el sector gubernamental, la academia y el público en general (ver tabla 1). De este modo se promueve la colaboración social como:

una acción estratégica y transversal del posgrado que permite la interrelación de la institución con los sectores académicos, sociales, institucionales y productivos que reconocen las actividades de colaboración, la transferencia de tecnologías y conocimientos, el intercambio de experiencias para retroalimentar la pertinencia del programa de posgrado y los procesos de aprendizaje.

Estas actividades se traducen en la formación de estudiantes e instituciones con la finalidad de orientar a las personas que egresaron para mejorar sus condiciones de empleabilidad y aporte al bienestar social, la sustentabilidad y desarrollo económico, cultural y científico. (CONACYT, 2022a, p. 40)

Tabla 1*Actividades realizadas por el estudiantado según el tipo de vinculación*

Tipo de vinculación	Descripción
Con el sector educativo	Asesoría o tutoría a jóvenes de licenciatura en su formación; presentar resultados de su investigación ante comunidades educativas; impartir cursos o talleres de formación e innovación social; sistematizar y presentar iniciativas sociales y de innovación; construir comunidades de aprendizaje-comunidades de vida; colaborar en actividades de animación sociocultural; divulgar la ciencia y tecnología a niños y jóvenes, mediante cursos y pláticas; participar y organizar eventos culturales (conciertos, obras de teatro, recitales, exposiciones).
Con el sector civil	Presentar resultados de su investigación ante grupos e instituciones sociales; sistematizar y presentar iniciativas sociales y de innovación.
Con el sector gubernamental	Presentar resultados de su investigación ante instituciones gubernamentales; actividades de apoyo y colaboración social.
Con la academia	Participar en foros, encuentros o congresos.
Con el público en general	Crear materiales multimedia y de comunicación social con resultados de investigación; actividades de apoyo y colaboración social; participar y organizar eventos culturales.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del trabajo de campo.

En este punto llama la atención el proceso para definir los PRONACES. Aun cuando se señala que estos “fueron diseñados en colaboración con otras instituciones federales para ayudar a revertir las condiciones económicas, sociales, culturales y ambientales que han perjudicado a la nación durante los últimos 30 años y restaurar o construir condiciones más promisorias para las mayorías” (CONACYT, 2020, 00m36), se cuestiona la ausencia de procesos dialógicos para generar consenso social, en especial, porque ello:

tiene efectos claros en la investigación, en tanto que orienta, acota y promueve determinados focos de investigación, en función de los intereses que se manejen en cada momento en particular. Otros focos de investigación, emanados desde otras posiciones sociales, políticas o académicas, son cercenados, marginados o simplemente ignorados (Rivas, 2020, p. 8).

Conclusiones

La investigación con relevancia social llegó como sello distintivo del gobierno actual, justificado en la alternancia política y la promesa de una cuarta transformación, como una noción contrahegemónica a la llamada ciencia neoliberal. Esta nueva reglamentación para hacer ciencia establece nuevos criterios, procedimientos y alcances que legitiman ciertos intereses. Así se confirma que:

El desarrollo de la investigación y del conocimiento ha venido siempre ligado a los intereses y/o necesidades de un colectivo particular en un determinado ejercicio del poder, de un sistema social particular y su necesidad de sobrevivir, consolidarse o expandirse o de la acción política de estados, gobiernos, etcétera. (Rivas, 2020, p. 6)

Frente a esta nueva forma de investigar se cuestiona el papel de las y los investigadores educativos, en especial, su capacidad de agencia. En este escenario, se interpela a investigadoras e investigadores dispuestos a ser agentes activos y promotores del cambio en sus comunidades.

Del trabajo se concluye que: 1) Las acciones de retribución social se declaran a partir de la propuesta oficial o del diseño original del trabajo de investigación; 2) Dichas acciones incluyen tutorías, talleres, artículos de difusión, actividades de animación sociocultural, elaboración de materiales, creación de recomendaciones de política pública y formación de comunidades de aprendizaje; 3) Entre los beneficiarios se alude a comunidades, jóvenes indígenas, colectivos escolares, familias, estudiantes y docentes de educación básica; 4) Su planificación refiere a procesos de vinculación con el sector educativo, sector civil, sector gubernamental, la academia y el público en general; y, 5) Según el semestre y el enfoque/método de investigación, las acciones forman parte del trabajo de campo, de la devolución o

de la socialización de resultados. Finalmente, la exploración permitió inferir algunas implicaciones tanto en la formación, la práctica y la valoración de la investigación educativa, clave para nuevos acercamientos y estudios de mayor profundidad. Además, el análisis muestra como la propuesta oficial de promover la formación de investigadoras/es educativos con compromiso social, a través de los PRONACES, se traduce en el desarrollo de un conjunto de competencias investigativas de tipo sistémico o integrador orientadas a planificar cambios, promover la innovación y contribuir significativamente a la transformación.

Hoy se necesita revisar con urgencia el sentido y la relevancia de la investigación educativa, particularmente, porque pese a los recursos financieros y humanos invertidos en ella, los resultados son limitados. Además, el balance entre las acciones y los resultados demuestran “un retroceso significativo, con fuertes presiones neoliberales y neoconservadoras en todos los frentes educativos” (Rivas, 2020, p. 4), que ponen en duda la pertinencia de investigar en educación frente a las propuestas con interés económico señaladas por los organismos internacionales.

Referencias

- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. NARCEA.
- Cervantes, E. & Gutiérrez, P. R. (2020). El profesorado como agente de cambio educativo: entre la docencia y la investigación. *Educación y Ciudad*, 8, 59-72. DOI: 10.36737/01230425.n38.2020.2316
- Cervantes, E. & Rojas, B. A. (2020). Experiencias docentes en torno a la formación investigativa en un posgrado del norte de México. *Atenas*, 3(51), 69-83. <https://bit.ly/3eRnAvn>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2020, febrero 5). *Qué son los Pronaces*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4qatPyQtZA>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2021a). Anexo. *Instrumento de Evaluación*. CONACYT. Recuperado de <https://bit.ly/3tTjp9K>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2 de Julio de 2021b). *Retribución Social*. Facebook. <https://bit.ly/3w0GI4f>

- Galeano, M. E. (2021). *Investigación cualitativa. Preguntas inagotables*. Universidad de Antioquia.
- García, E. & Hinojosa, R. (2017). Mesa 3. Ética en la Investigación Educativa. *Foro Regional Noroeste. Formación de investigadores* (pp. 1-5). Red de Investigadores Educativos de Chihuahua (REDIECH). <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Mesa3.pdf>
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. MEC.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3 ed.). SAGE.
- Murillo, F. J., & Hernandez, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/432>
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. DOI: 10.24310/mgnmar.v1i1.7413
- Sabariego, M. & Bisquerra, R. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. En R. Bisquerra, *Fundamentos Metodológicos de la Investigación Educativa* (pp. 19-49). La Muralla.
- Sánchez-Corral, E. (2021). Educar para la justicia social. Una apuesta desde el análisis interseccional para estudiantes de grupos privilegiados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 97-124. DOI: 10.48102/rlee.2021.51.3.399
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. DOI: 10.24310/mgnmar.v2i2.12937

Educación, enseñanza, aprendizaje y docencia en el vaivén de la incertidumbre y el cambio.

Se terminó de editar en marzo de 2025

en los talleres gráficos de **Astra Ediciones**

Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C. P. 45140,
Zapopan, Jalisco, México.

E-mail: edicion@astraeditorialshop.com

En esta obra se da cuenta de los efectos de la pandemia sobre las y los educandos, el profesorado, las madres, padres de familia o figuras tutoras, de la escuela y la enseñanza; estas dos últimas envueltas en los ropajes de un pasado que supra valora el estar juntos como un conjunto de certezas.

Con este marco bipartida, sin ser determinante, este libro es un abanico de temas que abarca tanto cuestiones específicas en pandemia y pospandemia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que desde preescolar hasta nivel superior fueron sujetos aprehendidos (basados tanto en la evidencia como en la literatura) en el vaivén de la incertidumbre y el cambio. Dos situaciones importantes para incentivar la investigación-acción, la intervención educativa y los estudios de caso.

