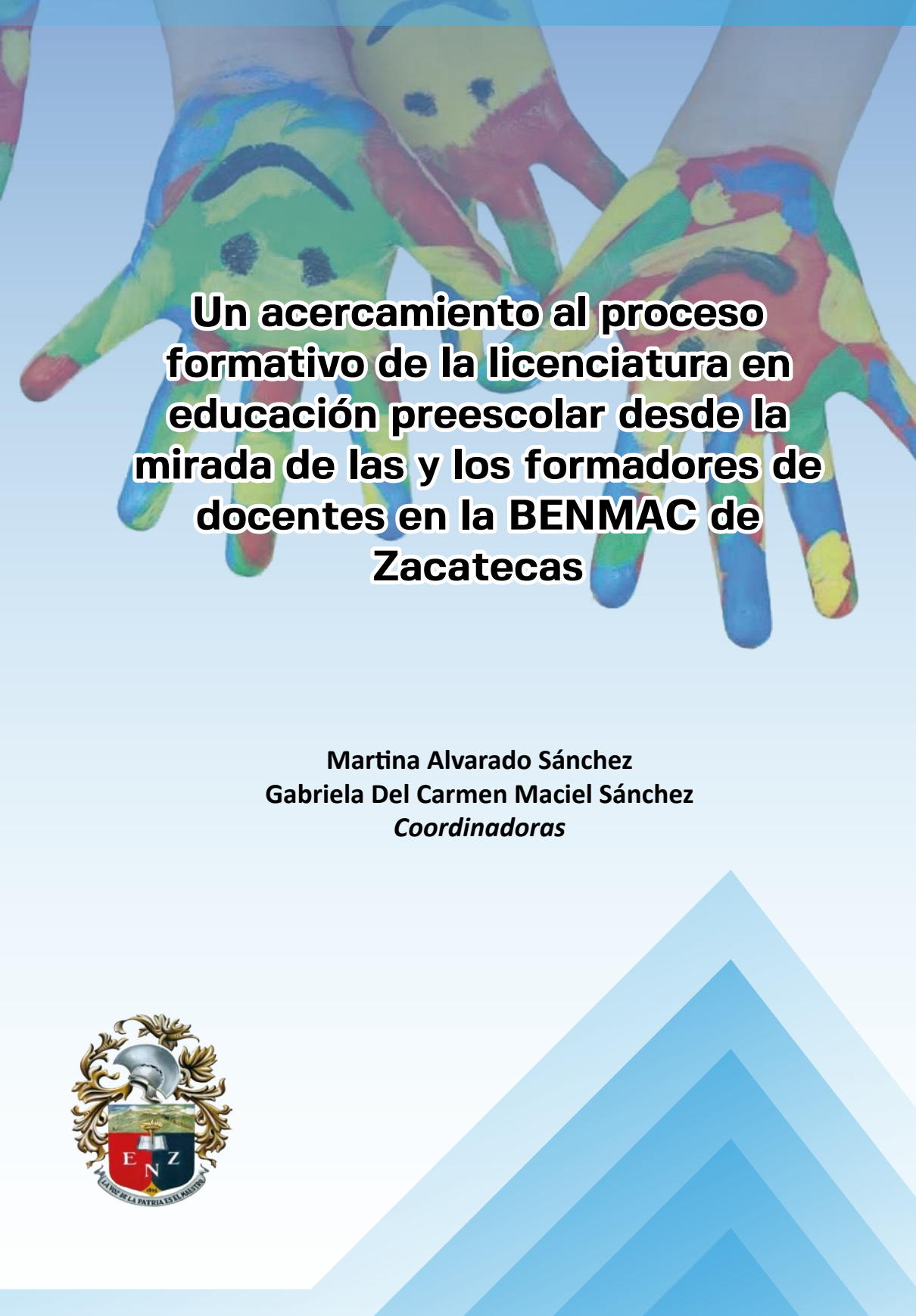




Un acercamiento al proceso formativo de la licenciatura en educación preescolar desde la mirada de las y los formadores de docentes en la BENMAC de Zacatecas

**Martina Alvarado Sánchez
Gabriela Del Carmen Maciel Sánchez**
Coordinadoras



Un acercamiento al proceso formativo de la licenciatura en educación preescolar desde la mirada de las y los formadores de docentes en la BENMAC de Zacatecas



Un acercamiento al proceso formativo de la licenciatura en educación preescolar desde la mirada de las y los formadores de docentes en la BENMAC de Zacatecas

Martina Alvarado Sánchez
Gabriela Del Carmen Maciel Sanchez
(Coordinadoras)



Un acercamiento al proceso formativo de la licenciatura en educación preescolar desde la mirada de las y los formadores de docentes en la BENMAC de Zacatecas. Autoras-coordinadoras: Martina Alvarado Sánchez y Gabriela Del Carmen Maciel Sanchez.— Zacatecas, México. 2025.

166 P. 23 cm.

Primera edición

D. R. © copyright 2025

ISBN: 979-13-87631-79-6

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20251482>



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**

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

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Presentación.....	9
<i>José Ángel Cortés Tovar</i>	
Introducción	11
<i>Martina Alvarado Sánchez</i>	
 Parte I	
La educación preescolar: hacia una nueva mirada	17
 Capítulo 1.1	
Breve semblanza de la educación preescolar en Zacatecas	19
<i>Margil de J. Romo Rivera</i>	
 Capítulo 1.2	
Hacia la profesionalización docente desde la perspectiva de género.....	33
<i>María del Carmen Ordaz</i>	
 Capítulo 1.3	
Reconocer al cerebro humano como el órgano que aprende en la formación profesional docente.....	49
<i>Jaime Artemio Espinoza Lozano</i>	
 Capítulo 1.4	
Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza. Una propuesta de mejora	67
<i>Rafael Alejandro Zavala Carrillo</i>	
 Parte II	
Reflexionar desde los planes de estudio	85

Capítulo 2.1

El humanismo en el plan de estudios 2018..... 87

Aneli Galván Cabral

Maricela Soto Quiñones

Orlando Daniel Jiménez Longoria

Capítulo 2.2

Formación en inclusión educativa y su impacto en la práctica profesional: análisis de los planes de estudio de la licenciatura en Educación Preescolar 2018 y 2022 101

Claudia Lizbet Soto Casilla

Yesica Argentina López Galván

Moisés Antúnez García

Capítulo 2.3

Calidad educativa: qué evaluar 117

Gabriela del Carmen Maciel Sánchez

Zilia Verónica Martínez Esquivel

Carlos Valentín Córdova Serna

Parte III

La investigación como eje rector: una necesidad pendiente 131

Capítulo 3.1

El desarrollo del nivel de inglés en el estudiantado normalista desde el Plan de Estudios 2018..... 133

Jimena Murillo Arellano

Orlando Daniel Jiménez Longoria

Xiomara Mercado Rosales

Capítulo 3.2

El portafolio de evidencias: herramienta de evaluación para reflexionar la práctica docente 149

Martina Alvarado Sánchez

Presentación

Educar es una acción humana, se educa al otro para formar mejores personas, como dice Fernando Savater: “hay que hacer notar que el hombre sólo es educado por hombres que a su vez fueron educados”. En las escuelas de educación básica quien educa son los docentes, muchos de ellos se forman en las Escuelas Normales, en estas instituciones de nivel superior son los formadores quienes educan a los futuros profesores noveles para hacer de ellos profesionales de la educación que atenderán con excelencia y eficacia en la práctica a niños, niñas y jóvenes.

En *Un acercamiento al proceso formativo de la licenciatura en educación preescolar desde la mirada de las y los formadores de docentes en la BENMAC de Zacatecas* se generan reflexiones en torno a los retos actuales en la formación de educadoras y educadores de las nuevas infancias, el libro es un trabajo que da cuenta del conocimiento, esfuerzo e investigación del personal académico desde su experiencia y la mirada profesional asertiva. Los escritos que conforman esta publicación nos ubican en un tiempo en el que la educación a nivel mundial enfrenta desafíos como el regreso a clases presenciales después de un periodo de pospandemia por COVID-19, esto ha generado cambios y interrupciones que transforman las formas de enseñanza y aprendizaje de los centros educativos, incluidas las escuelas formadoras de docentes; además, la licenciatura en preescolar y las escuelas normales experimentan un proceso de transición curricular con los Planes de estudios 2018 y 2022.

Leer esta obra es un pretexto para analizar y reflexionar las contribuciones que los autores ofrecen respecto de lo que se avizora como un nuevo desafío con la reforma educativa en la educación normal y la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), el enfoque humanista con lo ético-valoral en la formación de profesores y la inclusión educativa. Los escritos focalizan su mirada en aspectos como la perspectiva de género como una forma de erradicar la discriminación, la inequidad y la

violencia; el aprendizaje y uso de una lengua extranjera en la formación docente inicial; o la neuroeducación como una opción más para teorizar, fundamentar e intervenir la práctica docente con miras a la mejora educativa.

Además, se hacen lecturas analíticas sobre el reto que enfrentan los docentes y la niñez, como nativos digitales, en relación a las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD); se indaga en la práctica reflexiva o la reflexión sobre la práctica docente y el uso del portafolio como herramienta de evaluación para la reflexión de los docentes en formación. Las ideas del profesorado aquí expuestas son producto de la investigación educativa que han utilizado como herramienta para la búsqueda de hallazgos que permiten profundizar en los procesos de formación docente de las educadoras y educadores del nuevo cuarto de siglo que se aproxima.

Se reconoce y agradece a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DEGESuM), a las autoridades educativas federales y estatales de la Secretaría de Educación Pública por su invaluable apoyo en el financiamiento para la publicación de este libro en el marco del Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE). EDINEN-PROGEN-PROFEN 2022.

José Ángel Cortés Tovar
Director de la BENMAC
Abril 2023

Introducción

La educación en México ha transitado por una serie de altibajos en la que los actores principales han debido adaptarse a las circunstancias que se les presentan, es importante reflexionar esos cambios y en qué medida han impactado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sujetos en formación, desde la etapa inicial hasta la educación superior. A las instituciones formadoras de docentes siempre se les ha considerado protagonistas del progreso de una nación, de ahí la trascendencia de valorar el papel que juegan sus actores centrales en el proceso de formación inicial.

A lo largo del tiempo, al interior de las aulas normalistas, se han presentado cambios, continuidades y rupturas que han influido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, es pertinente hacer, desde una mirada del sentir de los estudiantes como de los formadores, una revisión de los acontecimientos del proceso de formación inicial, esto permitirá revisar las áreas de oportunidad para lograr una formación profesional a la altura de las necesidades que la sociedad requiere. Después de la pandemia por COVID-19, con el regreso a la nueva normalidad, así como al valorar las vicisitudes que se tuvieron que enfrentar, fue necesario tener elementos analíticos para observar fortalezas y debilidades en el proceso formativo.

Es importante revisar lo que acontece en las aulas normalistas porque en las últimas décadas se han realizado cambios a los planes de estudio, de ahí el interés por parte del colectivo docente de la Licenciatura en Educación Preescolar por develar lo que se gesta en los procesos de formación. Al reflexionar en la academia de dicha licenciatura de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (BENMAC) fue pertinente recoger evidencias de los sentires de los involucrados en donde se escucharán sus voces, lo que pudiera servir para buscar estrategias congruentes con las necesidades sociales.

Los formadores de este programa educativo siempre se han caracterizado por poner en alto la licenciatura, por su entrega al trabajo y, sobre

todo, por ir a la vanguardia en torno a lo que los futuros profesionales de la educación deben lograr en su perfil profesional para estar a la altura de las necesidades que la sociedad del siglo XXI demanda, porque deben poseer ciertas cualidades tanto académicas como de comportamiento que los distinga por su compromiso ético y de responsabilidad.

A principios de 2022 se elaboró un proyecto en el que se contempló la estrategia para recuperar las voces y sentires de los estudiantes y profesores formadores de los diferentes cursos que conformaban la malla curricular 2018, se presentó el proyecto al cuerpo colegiado de la licenciatura en el que el director José Ángel Cortés Tovar estuvo presente y se avaló por todos los que estuvieron en academia; una primera fase correspondió a los estudiantes, producto que se culminó a finales de ese mismo año; para hacer una evaluación más congruente, se decidió escuchar a los docentes formadores, lo que aquí se presenta corresponde a esa segunda fase. Se determinaron fecha de entrega, se hizo una lectura y se eligió a quienes serían los especialistas revisores a doble ciego. Después del dictamen, se regresó el texto a los autores para realizar las modificaciones pertinentes, posterior a ello, se hizo la organización de la obra terminada.

Este libro permite conocer las concepciones de algunos formadores de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, reflexionan sobre la práctica docente que se ejerce en esta institución formadora y las áreas de oportunidad que hace falta atender, como trabajar lo correspondiente a una formación con perspectiva de género e incluyente que evite la no violencia en busca de la paz, la trascendencia de incursionar lo referido a neuroeducación, la tecnología y el inglés como insumos para la mejora de generar conocimiento, se plantea la necesidad de recuperar los orígenes de la educación preescolar como asunto nodal en el proceso de formación para lograr una identidad docente y un perfil de egreso conforme a lo que se demanda de un verdadero profesional de la educación de este nivel.

En el primer apartado, “La educación preescolar: hacia una nueva mirada”, Romo Rivera presenta una breve semblanza de la educación preescolar en el texto se puede apreciar el tránsito de la configuración de lo que hoy se conoce como educación preescolar a nivel nacional y local.

Ordáz, en “Hacia la profesionalización docente desde la perspectiva de género”, plantea la importancia de que en la formación inicial del docente

sea considerada la perspectiva de género para formar profesionales de la educación con una mirada más incluyente y de justicia social en torno a la igualdad de los sexos, da una propuesta hacia dónde se debe dirigir la formación desde esta mirada.

Espinoza Lozano, en “Reconocer al cerebro humano como el órgano que aprende en la formación profesional docente”, hace hincapié en la necesidad de que la formación inicial de docentes considere fundamental lo que plantean la neuroeducación y la neurociencia debido a que ayudan a generar procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos, sin dejar de lado que ponen en la vanguardia a los profesionales de la educación que egresan de nuestra institución.

Zavala Carrillo, en “Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza: una propuesta de mejora”, señala que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han penetrado en los diferentes ámbitos de la vida humana, hace hincapié en que la formación inicial de docentes impulse los procesos formativos con apoyo de dichas herramientas para desarrollar en los futuros docentes conocimientos, habilidades y aptitudes digitales que les permitan entender e incursionar activamente en la sociedad del conocimiento.

En un segundo apartado, “Reflexionar desde los planes de estudio”, Galván Cabral, Soto Quiñones y Jiménez Longoria, en “El Humanismo en el plan de estudios 2018” reflexionan el plan de estudios 2018 desde su estructura y contenido curricular, plantean que la formación humanista se incluye de manera transversal, pero se requiere de su propio tratamiento curricular teórico-práctico desde primer semestre hasta octavo para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes desde una formación ética que coadyuve a una formación inicial más integral en donde los futuros profesionales de la educación puedan ser más empáticos con las situaciones que se les presentarán día a día en su desempeño profesional.

Soto Casillas, López Galván, y García, en “Formación en inclusión educativa y su impacto en la práctica profesional: un análisis de los planes de estudio de la licenciatura en educación preescolar 2018-2022”, revisan estos planes y su impacto en la práctica, señalan que representan el entramado didáctico, filosófico, histórico, metodológico y práctico bajo el cual se forman los profesionales de la educación, retoman opiniones y experiencias del alumnado del programa educativo, lo que les

permite ir entretejiendo la parte teórica con las voces de los estudiantes y plantear una propuesta hacia dónde debe dirigirse la formación de los futuros profesionales del nivel preescolar.

Maciel Sánchez, Martínez Esquivel y Córdova Serna, en “Calidad educativa: qué evaluar” conceptualizan y enuncian, de manera general, cómo se va concibiendo la mejora educativa a lo largo de los años en la educación mexicana, enuncian de manera breve un recorrido sobre cómo se ha ido concibiendo la calidad educativa en el Plan de Estudios 2018. Revisan los aspectos y acciones de lo que implica evaluar, el posicionamiento que tiene la evaluación dentro del acto educativo. Además, presentan una propuesta de cómo revisar la calidad educativa en el contexto normalista y se concentran en los actores principales, docentes y alumnos.

En el tercer apartado “La investigación como eje rector: una necesidad pendiente”, los documentos dan cuenta de investigaciones que posibilitan tener una mirada del acontecer normalista: Murillo Arellano, Jiménez Longoria y Mercado Rosales en “El desarrollo del nivel de inglés en el estudiantado normalista desde el plan de estudios 2018”, presentan una investigación estudio de caso con un grupo de estudiantes normalistas de la generación 2019-2023, inician con la aplicación de un Mock Exam KET de Cambridge para recuperar el nivel inicial competencial del inglés, dan un seguimiento para luego aplicar una segunda prueba que es lo que aquí se enuncia, los resultados que fueron centrales para valorar la importancia del conocimiento de dicha lengua en la formación de profesores y profesoras del nivel preescolar.

Alvarado Sánchez, en “El portafolio de evidencias: herramienta de evaluación para reflexionar la práctica docente”, alude a la importancia que juega dicha herramienta como insumo de los formadores de docentes para poder darse cuenta del proceso formativo que se gesta en las aulas normalistas, sobre todo, la trascendencia de incursionar en la reflexión de la docencia en donde la investigación sea el eje nodal para el análisis como un elemento fundamental para la mejora de la docencia e innovación del campo de la educación.

La obra tiene sus propios matices en torno a aspectos fundamentales que se deben considerar como áreas de oportunidad y lograr un perfil de

egreso de profesionales de la educación que los posicionen en verdaderos agentes educativos, capaces de transformar su ejercicio docente en pro de impulsar cambios en el campo educativo desde los espacios en los que les toque incursionar.

Este trabajo editorial es un pequeño aporte al estado del conocimiento de lo que se produce en los espacios normalistas como la BENMAC, los escritos son responsabilidad de cada uno de los autores. La obra busca ser un incentivo para abrir nuevas aristas en este campo de estudio y ayudar a lograr una educación superior de calidad y excelencia en donde sus estudiantes logren un perfil de egreso de un verdadero profesional de la educación para ejercer con eficacia, eficiencia y excelencia la docencia en aulas de educación preescolar.

Martina Alvarado Sánchez
Docente- Investigadora de la BENMAC
Abril 2023

<https://doi.org/10.61728/AE20251499>



Parte I

La educación preescolar: hacia una nueva mirada

Capítulo 1.1

Breve semblanza de la educación preescolar en Zacatecas

Margil de J. Romo Rivera

<https://doi.org/10.61728/AE20251505>



Introducción

La educación preescolar en Zacatecas ha tenido sin duda, considerable relevancia desde las postrimerías del siglo XIX, en donde la educación preescolar como tal no existía, sin embargo, el interés para que, la niñez zacatecana progresara, estaba puesta en los ojos de quien gobernaba el estado de Zacatecas y de las autoridades educativas en turno así como, el de, las mismas estudiantes que se formaban como profesoras en la Escuela Normal de Señoritas, quienes al concluir sus estudios podían atender las rudimentarias escuelas de párvulos como se les denominó al principio, de esta manera, el trabajo con los niños más, el presente escrito tiene la finalidad de dar cuenta desde una mirada histórica el tránsito de la educación preescolar en Zacatecas.

Tenemos que los niños desde pequeños tuvieron la atención para iniciarse en la vida escolar de aquellos legendarios años, al correr el tiempo por fortuna, surgieron brillantes mujeres que tuvieron la oportunidad de incursionar en ámbitos académicos de primer nivel mundial, como fue el caso de Rosaura Zapata, Luz María Serradel y Estefanía Castañeda que, aunque no era ninguna de ellas zacatecana si lograron influir entre el magisterio femenino de nuestras coterráneas de la segunda década del siglo XX y lograr interesar lo suficiente a las autoridades gubernamentales para que los más pequeños pudieran tener una educación formal y sistematizada, con esto se logra diseminar ese interés en Zacatecas y al interior de la República Mexicana, en nuestro caso las señoritas profesoras ya habían tenido la oportunidad de trabajar con la niñez que ameritaba esa atención, por tal motivo sin tener una dirección o departamento que se encargara de este desconocido e incipiente nivel educativo se logró fundar los primeros establecimientos de párvulos en algunas escuelas de la capital zacatecana y en la misma Escuela Normal el espacio donde se ofrecía el servicio de párvulos se denominó Federico Froebel, en memoria del creador de esta modalidad, así y al correr el tiempo se funda en

1935 el primer jardín de niños Federal con el nombre de Blasa Salinas, posteriormente en 1943 y ya con el conocimiento y suficiente interés por ofrecer una educación más formal y con la visión de preclaros personajes como el Prof. Luis de la Fuente García, se funda la Escuela de Educadoras en las mismas instalaciones de la Escuela Normal Mixta, de esta manera, se logra tener ahora sí, una escuela donde pueden formarse como profesionales de la educación preescolar en Zacatecas.

Para tener un panorama histórico de los sucesos que ha experimentado la educación preescolar en nuestro estado y país, deseo compartir esta síntesis de lo que a mi juicio considero sobresaliente. (Lucía, 2005).

La evolución y consolidación de la educación en Zacatecas

Si bien, aparece como preocupación de gobierno, sociedad y educadores desde el año de 1880 este tipo de atención, es hacia el año 1903 cuando comienza a tener una creciente presencia al interior del Sistema Educativo Nacional; los establecimientos donde se proporcionaba este tipo de educación fueron conocidos primero como escuelas de párvulos, después como *kindergarten* y finalmente como jardines de niños, qué es el nombre con el que se identifican a las escuelas de este nivel en la actualidad.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Zacatecas sucedían cosas similares con este incipiente nivel educativo, atendido a la sazón por profesoras que estudiaron en la Escuela Normal de Señoritas de la ciudad de Zacatecas, sin embargo, fue a partir de 1917 donde se establece la responsabilidad para la atención de este nivel educativo, en el informe del primero de septiembre y ante el XXVII Congreso de la Unión, el presidente Venustiano Carranza declaraba que los ayuntamientos habían recibido bajo su jurisdicción a las escuelas elementales, superiores y *kindergarten* (SEP, 2000) de esta forma, los gobernantes zacatecanos hicieron los primeros intentos por modernizar la educación de párvulos en el estado, logrando magros resultados, especialmente al interior del territorio pues no se contaba con profesoras ni espacios suficientes y adecuados para la atención de esta nueva oportunidad educativa para los más pequeños.

Zacatecas considerada en tiempos pretéritos como, la Civilizadora del Norte o la Atenas de América, no podía quedarse fuera de las nuevas corrientes educativas que pululaban por el orbe, de tal suerte que, desde los primeros años del segundo milenio, existieron las primeras escuelas de párvulos, siendo una de ellas la que dirigía la señora Muciño y qué se localizaba en la escuela Francisco García Salinas al norte de la capital zacatecana, esta escuela fundada en 1886, otro antecedente de educación preescolar en el estado fue el *Kindergarten* Federico Froebel, anexo a la Escuela Normal para Profesores de la ciudad de Zacatecas, ubicada en el centro de la capital, actualmente es la escuela primaria Valentín Gómez Farías también, la escuela mixta fray Pedro de Gante en el mineral de Fresnillo, Zac. perteneciente a la popular hasta hace poco tiempo Compañía Fresnillo, Fresnillo Mining Companys, según datos de 1933, tenía una sección denominada escuela de párvulos.

Es hasta el año de 1935 cuando nace oficialmente el primer jardín de niños federal en la capital del estado de Zacatecas, con el nombre de Blasa Salinas de García en honor a la madre del gran gobernador, ideólogo y liberal zacatecano, Francisco García Salinas, el personal que laboró al inicio en dicho plantel fue: directora Enoé Hortensia Cervantes, y como educadoras de grupo: María Dolores Vega Anza, María de la Luz Chavarría, y Julia Méndez, el entusiasmo característico de las educadoras, hacía que se produjeran con todo esmero y dedicación magníficos festivales anuales para presentarse en el aniversario de la fundación de dicho jardín de niños.

Así transcurrieron los primeros años de existencia de los rudimentarios jardines de niños zacatecanos con bastantes problemas, principalmente por, la falta de inmuebles adecuados, personal docente actualizado en las nuevas propuestas pedagógicas y en muchas ocasiones la incompreensión de autoridades. Sin embargo, visionarias profesoras zacatecanas al advertir la necesidad de formar educadoras con excelencia académica y pedagógica además de, un trabajo sistematizado para los niños en nuestro estado, en el año de 1943 se establece la carrera de educadoras en la Centenaria Escuela Normal para profesores de la ciudad de Zacatecas que dirigía en esa época, el profesor Luis de la Fuente García y, fungía como subdirectora la profesora María de Jesús Márquez.

En el año de 1946 egresaron de la Escuela Normal para Profesores las primeras 16 educadoras con perfil académico para desempeñarse como

docentes en el nivel de preescolar, ellas fueron: Carmen Bernal Navarro, Luz Bernal Navarro, Ana María Berumen Varela, Rosa María Berumen Ortiz, Carmen Chávez Aviña, María de Jesús Díaz Macías, Lilia de la Fuente Arcos, Hermelinda Fernández Bañuelos, Ana María Guardado Castro, Ana María Huizar Huizar, Margarita Ixta Coria, Aurora Montes Molina, María de Jesús Mota Vázquez, María Soledad Mota Vázquez, Celia Santoyo Villa y Carmen Villegas Luna, todas ellas, entrañables profesoras que adoraban su profesión y que dieron fisonomía propia y lustre a la educación preescolar en Zacatecas. (J, 2022)

Desafortunadamente en 1950, se clausura el curso para educadoras en la Escuela Normal de Zacatecas esto, debido a que autoridades ignorantes de la importancia de este nivel educativo, consideraban que, quienes ejercían como educadoras eran solamente, *niñeras de categoría* y que, por lo tanto, no requerían una preparación específica para tal finalidad.

Ante esta desafortunada y retrógrada disposición, las profesoras María Guadalupe Vega de Luévano, directora del jardín de niños anexo a la Escuela Normal y Julia Salazar de Gómez catedrática de la misma Escuela Normal así como, el director profesor Pedro Rodríguez Lozano, deciden tomar una firme y enérgica actitud de luchar por restaurar la carrera de educadoras, dicha actitud fue decisiva para conseguir interesar nuevamente a las autoridades educativas en turno, por fin en el año de 1954 logran convencer para que se devuelva este servicio educativo en la escuela normal de profesores. (Margil, 2022)

A partir de esta fecha se ha mantenido incólume la formación de profesionales de la educación preescolar en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho con orgullo para Zacatecas y para México. Por fortuna siempre han existido y ojalá siempre así sea, personas que aman el trabajo docente, además de conocer el ámbito de este, mientras tanto, las semillas sembradas siguen fructificando y es en las décadas de los años cincuenta y sesenta cuando principian a multiplicarse los jardines de niños en diversos municipios del estado de Zacatecas, entre ellos podemos mencionar el jardín de niños Gustavo Ruiz de Chávez, en Fresnillo; el jardín de niños Leonor Ríos en Guadalupe; el jardín de niños Estefanía Castañeda en Jerez de García Salinas; el jardín de niños Federico Froebel en Loreto, el jardín de niños Delfina Castorena en Luis

Moya, estos planteles fueron los primeros en el estado de Zacatecas en funcionar con una metodología propia, además, del reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Pública.

Entre algunas educadoras qué se distinguieron por el impulso y entusiasmo que dieron en estos primeros años a la educación preescolar en nuestro estado durante la década de los años cincuenta, destacan las figuras de las profesoras María Guadalupe Vega de Luévano, Raquel Galaviz, las hermanas Celia y Carmen Ríos, Lilia Isaura Gómez y María del Carmen Villegas, quienes cada año acudían puntualmente a los cursos de actualización que se desarrollaban en la Ciudad de México durante la época de verano, ellas obtenían los conocimientos más recientes en materia de educación preescolar, tanto en lo teórico, así como en lo práctico, para tal fin, aprovechaban los jardines de niños del Distrito Federal que, trabajaban con el calendario “A” mismo que, iniciaba en febrero y terminaba en noviembre, a su vez ellas, al regreso a Zacatecas, reproducían esos conocimientos con sus compañeras educadoras, estos cursos eran conducidos principalmente por prestigiadas educadoras como; Rosaura Zapata Cano y Luz María Serradell, ellas pioneras de la educación preescolar en México. (Agueda Ramírez, 1998)

A mediados de los años cincuenta del siglo XX, era imperioso hacer algunos cambios en este nivel, era inminente su renovación, para lo cual se dieron los primeros intentos de reformas en la educación preescolar, tomando en consideración diferentes modelos pedagógicos principalmente extranjeros, ajustándolos a la idiosincrasia de las niñas y niños mexicanos, las reformas promovidas fueron, más de forma que de fondo, sin embargo, mantuvieron como principal objetivo sentar las bases de la personalidad del educando y confirmar las características del jardín de niños de nuestro país y por ende de nuestro estado, para ello, se organizó el primer Congreso Nacional de Educación Preescolar, celebrado en Saltillo Coahuila en el año de 1956, y donde participaron de manera brillante educadoras zacatecanas que, posteriormente compartieron con sus colegas las novedades que en materia de educación preescolar, ahí se abordaron, a partir de ese primer congreso nacional de educación preescolar que comenzaron a definir de manera más formal, más sistematizada todo lo concerniente con este nivel educativo, lejos estaba que en el futuro se

considerara este, dentro de la educación básica obligatoria de nuestro país, enseguida enuncio algunas de las reformas que a partir de 1959 se han generado para la educación preescolar en México.

Hacia la formalización de la educación preescolar en México

Para, conocer cuáles han sido los derroteros que ha seguido la educación preescolar en México desde mediados del siglo XX y que ha dado formalidad a este nivel educativo, que cada día crece y se gana el respeto de la población debido a que el trabajo que desempeñan las y los profesionales que laboran en este nivel ha sido indiscutiblemente profesional.

Bosquejo de algunas reformas en la educación preescolar, damos inicio con la reforma del año de 1959; se fundamentaba principalmente en el desenvolvimiento de la personalidad del niño los antecedentes son parte del plan de 11 años, los contenidos esenciales eran: el pensamiento objetivo, pensamiento cuantitativo y relacional, pensamiento social, expresión lingüística, expresión y sensibilidad estética, coordinaciones motoras, algunos puntos de destacables eran que, se basaban principalmente en los intereses y necesidades de los educandos, acepta al niño como una realidad biopsíquica con características propias y diferentes al adulto y que resulta de un ajuste permanente entre El Niño y su ambiente, propugna educar para la vida, educar la capacidad creadora y el espíritu de iniciativa y aprendizaje por la experiencia.

En la reforma de 1971, su fundamentación residía en, las esferas del desarrollo y guías didácticas, los antecedentes se incluían en la reforma del sistema educativo nacional, promovida por el gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez era secretario de educación pública el ingeniero Víctor Bravo Aguja, y directora de educación preescolar la profesora Carlota Rosado Bosque, los contenidos esenciales se enfocaban principalmente al análisis y estudio de los aspectos de la personalidad del niño, como el egocentrismo, pensamiento prelógico, ir de lo conocido a lo desconocido, y pensamiento sincrético, tomando en consideración los intereses de la segunda infancia siendo estos: sensopercepción, glósico, motor y lúdico, insiste en las tendencias de dicha etapa, imitación, curiosidad, coleccionismo, y lucha, precisan las esferas de desarrollo,

cognoscitiva, afectiva emocional, sensorio motriz, del lenguaje y social, fija los niveles de madurez, un aspecto relevante es la elaboración de guías didácticas cuyos principios son; que el niño sea agente activo de su propia educación, capaz de actuar por sí mismo.

La reforma de 1978, se fundamentaba en áreas de desarrollo, elaboración de objetivos y renovación metodológica, los antecedentes, se insertan parcialmente en el plan nacional de educación promovido durante la administración del presidente José López Portillo, y los secretarios de Educación Pública, primero Porfirio Muñoz Ledo y Fernando Solana respectivamente, las directoras generales de educación preescolar son las profesoras Beatriz Ordóñez y Eloísa Aguirre del Valle, los contenidos esenciales adoptan el término educación formal considerándola como la acción estimulante, fundamentada, sistemática organizada intencionada que, respeta la individualidad del niño, los aspectos relevantes, propone que los programas sean sustentados en el conocimiento del niño, centrados en los procesos madurativos integrados verticalmente al nivel primario y activo de la comunidad, enfatiza la observación como medio de atender las diferencias individuales, además proporciona programa y metodología didáctica correspondiente, propone un perfil diagnóstico del niño y del grupo, para derivar secuencias de actividades que debía programar la educadora.

Si bien la atención a la demanda de educación preescolar ha crecido paulatinamente especialmente en la población de zonas urbanas de clase media, no así para la población rural indígena y urbana de zonas marginadas, fue hasta finales de los años de 1970 cuando comenzaron a surgir nuevas modalidades para atender a esos sectores un tanto marginados, estos a cargo del consejo nacional de fomento educativo CONAFE en coordinación con la propia dirección general de preescolar.

La consolidación definitiva de su carácter pedagógico tuvo lugar en los años de 1980 con la aparición del programa de Educación Preescolar PEP1981, basado en un enfoque psicogenético, que pretendía traducir y aplicar los hallazgos científicos de Jean Piaget.

La reforma curricular de 1981 introdujo el constructivismo en el discurso pedagógico de las educadoras, lo que representó un avance importante respecto a la concepción sobre las capacidades y procesos de

aprendizaje de los niños pequeños, este programa adoptado en todo el país, ya que en ese entonces el Sistema Educativo Nacional funcionaba de manera completamente centralizada (Moreno, 2005).

Programa de Educación Preescolar 1992, este programa, nace con el enfoque por proyectos; conocido como el método de proyectos como estructura operativa del programa, con el fin de responder al principio de globalización. para lograr una mejor implementación de este método será necesario definir los: proyectos a partir de fuentes de experiencia del niño, que aportan elementos significativos relacionados con su medio natural y social, dar un lugar de primera importancia al juego, respetar el derecho a la diferencia de cada niño en cualquiera de sus manifestaciones, realizar evaluaciones desde un punto de vista cualitativo, considerar la función del docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo. (Ferreiro, 2005)

Este programa años más tarde perdería interés en buena parte de las educadoras, argumentaban que en lugar de guiar la práctica pedagógica y ayudar a las educadoras a tomar decisiones las confundía, pues consideraban que se trataba de una propuesta muy complicada, esta desilusión se asentó más en la descentralización del Sistema Educativo Nacional en 1993, que colocó a la educación preescolar en segundo término, volcando toda la atención por parte de las autoridades educativas a la educación primaria.

Es así que fueron 10 años aproximadamente que permaneció este nivel educativo en un letargo por falta de claridad en la implementación de esta propuesta educativa, y la ausencia de una normatividad precisa, en algunos estados del país se realizaron combinaciones, diversificaciones y modificaciones de este programa, otras incluso, crearon diferentes programas y modalidades en la educación preescolar, en opinión de muchas educadoras, el proceso de implementación del PEP 92 careció de acciones de actualización que ayudaran al personal docente y a comprender la propuesta curricular. (SEP, Programa de educación preescolar, 1992)

Programa de educación preescolar 2004, uno de los detonantes para que se modificara la educación preescolar en México, fue el proyecto de reforma constitucional que le otorgó el carácter de obligatorio a la educación preescolar, esta decisión de Estado, provocó gran agitación

en el sector magisterial de preescolar, asimismo en las autoridades educativas pues, era muy clara la propuesta de ley donde se decía que: el estado habrá de proporcionar con calidad la educación preescolar en todo el país, incluso se establecieron plazos para tener una cobertura del 100 % de la población infantil de entre 3 y 6 años para lograr la calidad en la educación preescolar. Los plazos fueron: cubrir tercer año en el ciclo escolar 2004-2005, segundo año en el ciclo 2005-2006, y primer año en el ciclo escolar 2008-2009.

Lograr que la educación preescolar se le considerara el primer nivel de la educación básica obligatoria en México fue de gran regocijo, pero a la vez implicaba una gran responsabilidad y muchos desafíos para las educadoras, incluso hubo críticos que argumentaban que esta obligatoriedad había sido una *victoria pírrica*, por fin después de 100 años de haber iniciado los primeros intentos por establecer la educación preescolar y los primeros jardines de niños en nuestro país, de luchar infatigablemente por el reconocimiento de lo importante de este nivel educativo, llegaba por fin el reconocimiento a la labor educativa y del compromiso social intachable desarrollado durante décadas por las y los docentes preescolares, debo decir que en esta reforma curricular de 2004 se estableció el enfoque basado en competencias y que, en la actualidad con la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana, está siendo muy cuestionado dicho enfoque por competencias, puesto que, se le apuesta más a facilitar un modelo económico neoliberal que realmente abonar al auténtico desarrollo del ser humano pero, antes que sucediera esto, existieron dos reformas más la que implementó Felipe Calderón firmada en mayo de 2008 y la de Enrique Peña en 2012.

Calderón la denominó *Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)*, con el supuesto afán de lograr la calidad en la educación el sector magisterial no solo de preescolar, comenzó a resentir un fuerte embate en contra de la educación pública, ya que para empezar, las plazas docentes que pertenecía a la educación pública se obtendrían después de aprobar un estandarizado examen de oposición, desafortunadamente esta reforma estuvo negociada al margen del magisterio y si pactada por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE, lo que observamos es que no existieron buenas intenciones, no solo para

el magisterio sino en general para la educación en nuestro país, principalmente para la educación pública, comenzaba así la estrategia para la privatización educativa, (SEP, Alianza por la calidad de la Educación, 2009).

Pero vayamos a lo que fue el programa de educación preescolar, este se enfocaba en el desarrollo de competencias de las niñas y niños que asistían a los establecimientos preescolares, tenía como finalidad esencial propiciar que los alumnos integraran sus aprendizajes para que fueran utilizados en su vida cotidiana, asimismo, el programa estaba centrado en competencias, consideradas como un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, lo anterior podría lograrse mediante el proceso de aprendizaje que se manifestaría en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

No pasó mucho tiempo cuando el presidente Enrique Peña Nieto al llegar al poder de inmediato propone una nueva reforma educativa, que se aprobó el 20 de diciembre de 2012 en la Cámara de Diputados, una vez más esta reforma permeada principalmente por los intereses políticos y del poder económico, de ahí que fue establecida dentro del marco de los compromisos y acuerdos del **Pacto por México**, aunque había ganado otro partido diferente al de su antecesor, era evidente que estaban en común acuerdo para continuar de manera definitiva con la privatización de la educación pública. Sin embargo, no fue sino hasta el 13 de marzo de 2017 cuando se presentó el Modelo Educativo y el 29 de junio del mismo año se publicó en el Diario Oficial de la Federación, los Programas de Estudio para la Educación Básica, denominados: *Aprendizajes clave para la educación integral*, (SEP, Aprendizajes clave para la educación integral, 2017).

Pero veamos que hay en lo concerniente a la educación preescolar, este programa, pretende reconocer la diversidad omnipresente en cualquier, plantel de educación preescolar en diferentes contextos, reconocer la diversidad lingüística, social, y cultural existente en nuestro país, asimismo características individuales de los alumnos, esto con la finalidad de establecer los propósitos de la educación preescolar, y que se logrará con la intervención sistemática de la educadora, por lo tanto se espera que su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad sea

esta, general, indígena o comunitaria y que los niños vivan experiencias que contribuyan a su proceso de desarrollo y de aprendizaje, y que gradualmente: adquieran confianza para expresarse, usen el razonamiento matemático, se interesen en la observación de los seres vivos, se apropien de valores y principios, desarrollen un sentido positivo de sí mismos, usen la imaginación y la fantasía, tomen conciencia de las posibilidades de expresión, los anteriores propósitos se lograrán a través del trabajo sistematizado en tres campos de formación académica y tres áreas de desarrollo personal y social.

Para finalizar este breve recorrido por el devenir de la educación preescolar en Zacatecas y las diferentes reformas curriculares en el nivel preescolar desde 1959 en nuestro país y que, por lógica influyen al territorio zacatecano y a su población, es importante estar pendientes de lo que sucederá con la Nueva Escuela Mexicana que, seguro habrá resistencia al cambio como toda reforma, sin embargo, confiemos en que al momento de ponerse en marcha logre positivamente los objetivos planteados y que realmente contribuyan al desarrollo integral y humano de las futuras generaciones de mexicanas y mexicanos.

Bibliografía

- Ferreiro L., Rivera, et al. (2005). Retos de la Educación Preescolar Obligatoria en México, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad de Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3 número 1. Red Iberoamericana de investigación sobre el cambio y eficacia escolar, Madrid, España.
- La Educación en el desarrollo Histórico de México II*. (200). Programas y materiales de apoyo para el estudio, tercer semestre Licenciatura en Educación Preescolar, SEP, México.
- La Gaceta Lancasteriana*. (2022). Publicación mensual del archivo histórico de la BENMAC, año 1, número 1, tercera época, septiembre, Zacatecas, Zacatecas.
- Moreno, E. (2005). ¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar? En *Cero en Conducta*, Número 51, año 20, abril. México.
- Romo, Margil de J. (2022). *Galería de exdirectores de la BENMAC*, 40 aniversario, 1982-2022, edit. BENMAC, Zacatecas.

Otras fuentes

Fragmento de una entrevista sobre: Educación preescolar en Zacatecas, realizada por las Maestras; Ma. Águeda Ramírez Valerio y Maricela Rodríguez Ramírez. Entrevistas realizadas a las educadoras; Ma. Del Carmen Villegas, Lilia Isaura Gómez Salazar y Ma. Del Carmen Bernal Navarro.

Capítulo 1.2

Hacia la profesionalización docente desde la perspectiva de género

María del Carmen Ordaz

*La igualdad es una necesidad vital del alma humana.
La misma cantidad de respeto y de atención se debe a todo ser humano, porque el respeto no tiene grados».*
Simone W.

<https://doi.org/10.61728/AE20251512>



Las investigaciones respecto a la perspectiva de género y su implementación han permitido demostrar que, en los ambientes educativos y escolares, resultan ser los espacios idóneos para identificar y eliminar las causas que estereotipan a las personas, mujeres y hombres, que generan desigualdad, discriminación y con ello violencia. La manera que aprendemos a relacionarnos está basada en concepciones culturales o siguiendo roles y estereotipos aprendidos desde el hogar o en el entorno, lo cual influye en los comportamientos y maneras de ser y hacer en todos espacios, principalmente en las escuelas, en las aulas y con quien convive y aprende en ellas. El artículo tiene como objetivo, dar a conocer las implicaciones que tiene integrar la perspectiva de género en el proceso formativo de las alumnas y alumnos de educación superior, en razón de ser un mandato normativo y además, por transformar no solo la mirada, sino en las interacciones personales ponderando el respeto, la equidad, la igualdad, la inclusión para el crecimiento personal, profesional y social. De ahí la importancia de identificar, conocer e implementar la propuesta educativa formativa desde la perspectiva de género en el proceso de enseñanza aprendizaje en todos los niveles educativos, principalmente en quienes tienen a su cargo a alumnado en formación educativa, ya que serán quienes, desde su campo de acción, implementarán desde la dimensión personal y profesional este enfoque para poder aprender y reaprender nuevas formas de interacción, de construcción de oportunidades, de generar las condiciones y habilitar competencias que atiendan las necesidades sociales que erradiquen la discriminación, la inequidad y la violencia en el ámbito escolar para incidir en una sociedad más justa, democrática e igualitaria.

La educación como estrategia para el desarrollo de un país en todos los sentidos, constantemente se enfrenta a otros retos y nuevos desafíos, pues las nuevas realidades, los contextos diversos y los grandes avances ponen en la mira a la educación como alternativa para afrontar y dar respuesta a las necesidades actuales. Es decir, ¿qué planteamientos y propuestas educativas se requieren para tener un desarrollo equitativo, con igualdad de oportunidades y sentido humano para una mejor sociedad?

Ante este panorama, la posición del personal docente adscrito a instituciones educativas como coadyuvantes a la formación de una comunidad

estudiantil inmersa en un proceso educativo-formativo con miras a insertarse a la sociedad y atender desde su campo profesional las necesidades actuales, implica visualizarla desde otras perspectivas formativas. Más aún cuando se abren nuevos horizontes para la educación debido a los planteamientos formulados por la Reforma Educativa 2022 y todo el marco legal que se ha venido conformando para posicionar a la educación desde otra mirada.

La construcción de una enseñanza y un aprendizaje con una base sólida a través de nuevos programas que buscan fortalecer una formación con equidad, igualdad, libre de estereotipos, de estigmas, de prejuicios que generan discriminación y resultan ser esquemas obsoletos. Por ello, uno de los ámbitos de mayor atención para eliminar la discriminación, las inequidades y la desigualdad es el educativo, debido a que representa un espacio privilegiado en donde se transmiten y reproducen valores, actitudes, hábitos y comportamientos adquiridos durante el proceso de vida de las personas, es decir, un proceso de construcción sociocultural el cual es necesario replantear y reconstruir. En consecuencia, se considera importante la incorporación de la perspectiva de género en la formación de formadores educativos para apreciar la diversidad como elemento de enriquecimiento cultural, social y educativo y no como motivo de discriminación.

La perspectiva de género ¿qué significa esta nueva mirada?

Cuando se habla de la perspectiva de género, se hace alusión a una herramienta teórico-conceptual y metodológica que busca mostrar que las diferencias entre las personas, mujeres y hombres se dan no solo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos. Además de ser una obligación la incursión a la perspectiva de género en todos los ámbitos, resulta ser una necesidad pues permite mejorar la vida de las personas y sus contextos de interacción.

El análisis teórico-metodológico y conceptual de la perspectiva de género, tiene una mirada investigativa multidisciplinar, interdisciplinar

y transdisciplinar. Su estudio e investigación está centrada en diversos campos del saber, desde las humanidades, las artes, las ciencias sociales, la psicología, la educación, la ingeniería, la pedagogía, así como la filosofía, la economía, la antropología, la política. Sus implicaciones no permiten desligarla de esa interacción disciplinar que transversaliza su estudio, su aplicación y valoración de sus resultados al implementarla, ya que queda demostrado que desde el ámbito en el que se aplique, trasciende las maneras de ver la realidad, a los sujetos, los espacios, las actividades y todo aquello en el que se involucren las mujeres y hombres.

Para Marcela Lagarde, el análisis de género es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida, por lo que esta perspectiva, según la autora, se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica de la concepción androcéntrica de humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano, a las mujeres. La investigación de Lagarde, permite dar cuenta que a pesar de existir en el mundo patriarcal, las mujeres han sido realmente existentes por su valiosa aportación, sin embargo, la antropóloga da cuenta que el humanismo no las ha advertido. (1996, p.13)

Es así entonces, que la perspectiva de género para la autora tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres en el que se reconozca la diversidad de géneros la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática, ya que de acuerdo con Lagarde, la dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan esa posibilidad. Una humanidad diversa y democrática requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica (p. 14).

Mirar o analizar alguna situación desde la perspectiva de género permite entender que la vida de mujeres y hombres puede modificarse en la medida en que no está “naturalmente” determinada, es aprendida a través de los procesos socioculturales sexo-genéricos que han determinado el ser y hacer de las personas que han generado desigualdades, discriminación

a lo largo de la historia de la humanidad, principalmente en la historia reciente. La OMS define al género como “los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres”. La importancia del concepto de género radica en que nos ayuda a comprender que los atributos y roles que entendemos como naturales no lo son, sino que son contruidos socialmente y no tienen relación con la biología (Ministerio de Salud, 2022).

De acuerdo con la ONU mujeres, el género determina qué se espera, qué se permite y qué se valora en una mujer o en un hombre en un contexto determinado, pues en las mayorías de las sociedades hay diferencias y desigualdades en cuanto a las responsabilidades asignadas, las actividades realizadas, el acceso y el control de los recursos, así como las oportunidades de adopción de decisiones (ONU Mujeres, 2020). Esta perspectiva ayuda a comprender más profundamente tanto la vida de las mujeres como la de los hombres y las relaciones que se dan entre ambos. Este enfoque cuestiona los estereotipos con que las personas son educadas y abre la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos. La perspectiva de género plantea la necesidad de solucionar los desequilibrios que existen entre mujeres y hombres, analizado y replanteando desde la educación formal, en las aulas, el valor de una construcción social más respetuosa de su diversidad, que sea incluyente e inclusiva y respetuosa.

La importancia de la aplicación de la perspectiva de género radica en las posibilidades que ofrece para comprender cómo se produce la discriminación de las mujeres y las vías para transformarla. Además, es necesario entender que la perspectiva de género mejora la vida de las personas, de las sociedades y de los países, enriqueciendo todos los ámbitos productivos, es decir, no se limita solamente a las políticas focalizadas a favor de las mujeres. El reto más grande es eliminar los prejuicios y la resistencia que aún existen hacia la incorporación de esta perspectiva, lo que permitirá entender los alcances y posibilidades que traen consigo su implementación para el pleno desarrollo del país.

En la academia, en los movimientos y organizaciones civiles de mujeres, y ahora en los ámbitos de las políticas públicas, entre ellas la

política educativa, se ha desarrollado una visión crítica, explicativa, y alternativa a lo que acontece en el orden de los géneros, se conoce como perspectiva de género a esta visión científica, analítica y política. Ya es aceptado que cuando se usa el concepto perspectiva de género se hace referencia a la concepción académica, ilustrada y científica, que sintetiza la teoría y la filosofía liberadora y democrática. Es así como la categoría de análisis de la perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias.

Desde la postura investigativa de Marcela Lagarde la perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen. Considera la necesidad de contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos, en el que es uno de los objetivos de este examen que permita entender en toda su magnitud el aporte de la perspectiva de género hacia la reconstrucción de una nueva sociedad formada en el respecto y valor de las personas, hombres y mujeres. (1996, p.15)

El enriquecimiento de la perspectiva de género se ha dado como un proceso abierto de creación teórico-metodológica, de construcción de conocimientos e interpretaciones y prácticas sociales y políticas. La perspectiva de género estudiada desde diversas disciplinas contiene también la multiplicidad de propuestas, programas y acciones alternativas a los problemas sociales contemporáneos derivados de las opresiones de género, la disparidad entre los géneros y las inequidades resultantes.

Marcela Lagarde, principal investigadora y constructora de esta nueva manera de mirar la vida y lo que acontece en ella a través de las interacciones sociales y su realidad, manifiesta que la problemática de género en que estamos inmersos mujeres y hombres forma hoy parte sustantiva en la construcción de la democracia y la redefinición de los modelos de desarrollo, así como de la resignificación de la vida personal y colectiva. La propuesta va de lo macro a lo micro, de la formación social a la

persona, de la casa al Estado, del Estado al mundo, del género a cada quien, de cada persona a diversas organizaciones y a la sociedad civil, y pasa por supuesto por complejos mecanismos de mediaciones.

Se encuentra en esta perspectiva los argumentos y los conocimientos para convalidar discrepancias y alternativas, y además para aprender de las acciones y las propuestas que hoy sintetiza la perspectiva de género lo que ha hecho que biografías y etnografías no vuelvan a ser las mismas debido a su metodología deconstructiva y creativa. Teoría de género y perspectiva de género, determinan que el género es más que una categoría, es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. El género está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones, en la política y en la cultura. Por ello, la perspectiva de género implica una mirada ética del desarrollo y la democracia como contenidos de vida para enfrentar la inequidad, la desigualdad y los oprobios de género prevalecientes. Es decir, la perspectiva de género es una toma de posición política frente a la opresión de género, además es una denuncia de sus daños y su destrucción y es, a la vez, un conjunto de acciones y alternativas para erradicarlas (Lagarde, 1996).

Françoise Collin señala al respecto que:

La constitución es un espacio verdaderamente común a hombres y mujeres que fue, y sigue siendo, el objetivo primordial del feminismo recurre inevitablemente a las teorías de la igualdad. Pero esta igualdad debe entenderse como igualdad de derechos, no como igualación de identidades, que por lo demás, se hará en provecho de la identidad masculina ya existente. Debe dejar lugar al juego de las diferencias individuales o colectivas sin por ello predefinirlas. En el siglo XX viene así a modificar el concepto de igualdad del siglo XVIII, cuyo fundamento es la noción de ciudadanos abstractos. La problemática de los sexos, como de las razas, las culturas e incluso de las religiones, obliga a una redefinición de democracia y de ciudadanía. (1993, p. 317-318)

Hablar de perspectiva de género es hablar de igualdad de género, la igualdad es un derecho humano y, junto con ello, el derecho internacional

de los derechos humanos prohíbe la discriminación por diversos motivos, entre ellos, el género. Así se establece en diversas Convenciones Internacionales, incluyendo la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés). La Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad también cuentan con disposiciones que promueven la igualdad de género.

La perspectiva de género en el marco normativo de la educación formal

La Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) pide que se preste atención a la igualdad de género en todo el sistema educativo en relación con el acceso, el contenido, el contexto y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los resultados del aprendizaje mismo y las oportunidades de vida y trabajo que genera la educación. La acción de la Organización, orientada por la Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación (2010.2025) y el Plan de Acción de la UNESCO para la prioridad Igualdad de género, se centra en la transformación de todo el sistema en beneficio de todas las y los estudiantes por igual en tres intervenciones clave: mejores datos para sustentar la acción, mejores marcos jurídicos y políticos para promover los derechos y mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de todos los niveles educativos. Buscando con ello identificar ¿cuáles son las necesidades educativas actuales y hacia dónde es necesario dirigir la educación que brinda el Estado con perspectiva de género en el educando?

La UNESCO cree en el poder transformador de la educación para crear un mundo más justo, próspero, incluyente e inclusivo para todas las personas. La educación transformadora desde la perspectiva de gé-

nero, libera el potencial del educando en toda su diversidad, contribuye a erradicar las normas, actitudes y prácticas sociales de género discriminatorias, y transforma las instituciones para lograr sociedades justas, igualitarias e inclusivas.

La Agenda de Educación 2030, reconoce que la igualdad de género requiere un enfoque que garantice una formación educativa que trascienda todas las barreras socioculturales que permean y afectan el desarrollo personal de la población en todos los sentidos, por ello, posicionar a la educación desde la mirada de género coadyuva al mejoramiento y desarrollo social, más justo, más humano y sensible, además, consciente de sus necesidades y trabajar en torno a ello (2022, 27 de septiembre).

Los planteamientos anteriores, tienen sustento dentro de nuestro contexto como nación desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (2021) específicamente en su artículo primero, el cual determina que en los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección (p. 1). Asimismo, en su artículo tercero en su tercer párrafo establece, la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Reconociendo, además, en su párrafo cuarto que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social (p. 5).

Respecto al marco legal en términos de la Ley General de Educación, en su artículo 7 fracción II, estipula que la educación debe ser inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación (2019, p.3). Es así que la Nueva Escuela Mexicana por medio de su artículo 11, considera que el Estado en todos sus órdenes de gobierno, a través de la nueva escuela mexicana, busque la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Al tener como objetivos el desarrollo humano integral del educando, para reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad

e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. De igual manera en la Ley de Educación del Estado de Zacatecas en su fracción IV, determina combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del estado, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, por lo que resulta necesario, alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos (fracción V:6).

Implicaciones de la perspectiva de género en la educación formal

La Ley General de Educación (2019) en su artículo 29, establece que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género para, desde ello, contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidades. Por ello, es importante el fomento de la igualdad de género para la construcción de una sociedad justa e igualitaria; (Art. 30 fracción IX: 14) prevaleciendo la promoción del valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante esta, la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como la práctica de los valores y el conocimiento de los derechos humanos para garantizar el respeto a los mismos. (fracción XXI: 14)

Como se puede percatar, al introducir la perspectiva de género en los planes y programas de estudio en todos sus niveles, busca modificar las prácticas escolares desiguales de trato, así como las formas de enseñanza y de quienes enseñan porque también va más allá de los contenidos, va implícito los estilos docentes al intervenir en el proceso de aprendizaje, de ahí la necesidad de realizar cambios de fondo en las acciones pedagógicas y de enseñanza.

La perspectiva de género apunta a una labor necesaria y urgente en la educación, busca deconstruir los estereotipos, los roles de género, romper con los prejuicios y estigmas que generan desigualdad, discriminación y con ello, una afectación personal y profesional, por lo que se busca abrir las fronteras del conocimiento desde esta mirada y que en la actualidad

por ley es un mandato. Se espera entonces que las leyes tengan el efecto de alentar acciones que permitan revertir esas condiciones de desigualdad que han sido aprendidas por las prácticas culturales, sociales y familiares. Lo establecido en los marcos normativos y convencionales, deberán de favorecer la equidad e igualdad sustantiva en el acceso y permanencia a la educación y la calidad de esta.

Ante esto y con la urgente necesidad de implementar la perspectiva de género en la educación, ¿cómo garantizar que lo establecido en todo este marco normativo, verdaderamente se traduzcan en prácticas concretas dentro de las escuelas que erradiquen todos aquellos factores que perpetúan las desigualdades que se siguen reproduciendo consciente o inconscientemente? Para resolver los problemas de género, existen nuevas miradas que afirman a necesidad de integra una pedagogía con enfoque de género en la escolarización a partir de una formación y capacitación docente sobre género, derechos humanos y educación para contribuir en el debate crítico sobre la desigualdad e inequidad de género. En los ambientes escolares existen concepciones de género que resulta necesario de debatir, lo cual implica todo un proceso de reeducación, analizando cómo ha sido la intervención de los docentes frente a problemáticas concretas que presenta la comunidad escolar. En este sentido, el papel de la educación es fundamental pero es necesario que desde las mismas instituciones educativas se abran espacios de debate y de formación-capacitación para no seguir reproduciendo la historia de lo mismo, sino una historia más justa, igualitaria, respetuosa, incluyente e inclusiva de todas las personas de la comunidad escolar y educativa.

Incorporación de la perspectiva de género

Para Jiménez Quenguan y Galeano Barbosa, (2020) el enfoque de derechos es crucial, aunque no suficiente si no se acompaña de acciones que resuenen desde la academia con las alternativas, las propuestas y las estrategias educativas que la perspectiva de género con enfoque de derechos humanos plantea. Arcidiacono y Zibecchi (2013) sostienen que, si no se logra una alfabetización de género, difícilmente se cumplirán los derechos y los principios generales de la convivencia e interacción

educativa y social, además, es fundamental reconocer que la personas en general y las mujeres y niñas en particular, en condiciones de vulnerabilidad están más desprotegidas y por tanto, propensas a sufrir diversos tipos de violencia, discriminación, desigualdad, lo cual sin duda afectará los entornos de socialización e interacción con repercusiones en todos los sentidos, entre ellas, la educación que lleva a reproducir esquemas de pensamiento contrarios a una cultura de la paz, de reconocimiento a la diversidad. Todo esto implica revisar legislaciones, currículos, teorías existentes, para restablecer al ser humano como un sujeto de derechos, sin desigualdad ni discriminación negativa, de ahí la importancia de sensibilizarse además de concientizarse al respecto, ya que los asuntos de género no son solo responsabilidad individual, sino social, colectiva, institucional y política.

Es fundamental que la educación incorpore y trabaje con perspectiva de género desde todos los niveles educativos para contribuir a la construcción de un sujeto libre, autónomo, respetuoso de los Derechos Humanos, de la diversidad y la diferencia, con ello, una sociedad más justa y democrática. Las autoras, Jiménez Quenguan y Galeano Barbosa, consideran que si se desea cambiar la historia de las representaciones patriarcales y la visión androcentrista, es decir, la historia del poder según Foucault (1994) y Segato (2010), es necesario que desde la niñez se implemente la lectura crítica del entorno, con la intención de sensibilizar y reconocer sus problemáticas lo que promoverá la posibilidad de transformar la realidad y los imaginarios de poder que afectan a las mujeres y niñas, y de esta manera, se promoverá un trato no violento que puede contribuir a la erradicación de todo tipo de violencia para lograr establecer relaciones más dialógicas, incluyentes y horizontales.

La educación, la pedagogía unida a estrategias de formación desde la perspectiva de género, son factores de protección y prevención de las violencias por razones de género, formación que dé cuenta que cada sujeto es un ser único, dueño de una subjetividad que comienza a construirse desde la niñez, desde esta etapa se configurará lo que será su existencia en el mundo y sus relaciones con los demás, de allí que requiera todo el apoyo, orientación, conocimiento e información que le permita deconstruirse y reeducarse para con ello, en colectivo construir un mundo mejor.

El plan de estudio de la educación básica plantea entre los ejes articuladores del currículo la inclusión y la igualdad de género. Desde este enfoque transversal, el programa considera.

Es fundamental ir más allá de la idea de que la inclusión se reduce a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que, si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas. (2020, p. 107)

La institución educativa encargada de la elaboración de los planes y programas, considera primordial que la educación básica desde la escuela genere relaciones pedagógicas que vinculen la realidad de las y los estudiantes que tienen alguna discapacidad con el conjunto de la comunidad escolar y la comunidad local, para que en el ejercicio de sus derechos se reconozcan en un marco amplio de diversidad, que fortalezca su dignidad humana, en el concierto de lenguas, culturas, identidades, clases sociales, tareas y saberes.

Así mismo, la igualdad de género es estimada como un principio fundamental de la ciudadanía democrática, es el reconocimiento de que las mujeres y los hombres son iguales en derechos, con capacidad de decisión, acción y autonomía para construir su vida con pleno uso de sus libertades, en el reconocimiento de que las personas por el solo hecho de ser personas adquiere derechos fundamentales y garantías de su pleno ejercicio sin menoscabo de su condición. La incorporación de un eje sobre igualdad de género en la educación básica supone una formación en la que niñas, niños, adolescentes y jóvenes en acompañamiento con su docente cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de esta (p. 116).

Esta convocatoria desde el plan y programa educativo 2022 para incluir la perspectiva de género en la intervención docente posibilitará las formas

y maneras de mirar la realidad y con ello reeducarnos y reconstruirnos desde el enfoque posthumanista desde el cual vislumbra una sociedad inmersa en el respeto, la inclusión e igualdad educativa y social.

Bibliografía

- Arcidiacono A. del P y Zibecchi, C. (2013). *¿Nuevas miradas a viejos problemas? El protagonismo del enfoque de derechos y el enfoque de género en las discusiones sobre pobreza y los programas sociales*. Recuperado de: <http://bit.ly/2KSIWL9>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2021-05-28). Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Foucault, M. (1994). *Microfísica del poder*. Segunda Edición, Ed. Las ediciones de. Recuperado de: <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
- Jiménez Quenguan, M. y Galeano Barbos, D. J. (2020). “La necesidad de educar en perspectiva de género”, *Revista Educación*, vol. 44, núm. 1, pp. 1-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/440/44060092035/html/>
- Ley de Educación del Estado de Zacatecas. (18-06-2020). Recuperado de: <https://www.congresozaq.gob.mx/64/ley&cual=180>
- Ley General de Educación. (30-sept-2019). Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (27-sept. 2022). “Igualdad de género y educación”. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education>
<https://www.unesco.org/es/gender-equality/education/need-know>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Ministerio de Salud y Protección Social, ¿Qué es el género?, Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Paginas/genero.aspx>
<https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Paginas/genero.aspx>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf

Segato, Rita L. (2003). “Las estructuras elementales de la violencia: Contrato y Status en la Etiología de la violencia”, Recuperado de: http://ovsyg.ujed.mx/docs/biblioteca-virtual/Las_estructuras_elementales_de_la_violencia.pdf

Capítulo 1.3

Reconocer al cerebro humano como el órgano que aprende en la formación profesional docente

Jaime Artemio Espinoza Lozano

<https://doi.org/10.61728/AE20251529>



La formación inicial de profesionales de la educación requiere cambiar los paradigmas de formación utilizados durante muchas décadas, estos se centraban en la aplicación de planes de estudio diseñados bajo un enfoque psicológico que prioriza la conducta observable, hacia un enfoque neurocientífico centrado en conocer la estructura y función del cerebro humano, reconociéndolo como el órgano que aprende. Considerando que los aportes que hace la neurociencia, por si solos, no representan la solución definitiva para obtener mejores resultados en las instituciones formadoras de docentes, estos si pueden ser un parteaguas que mejore la calidad de formación de dichos profesionales demostrándose en la formación que ellos hagan de los futuros ciudadanos.

La neurociencia no debe de ser vista solo como un término que está de moda. Es pertinente iniciar su inclusión en planes y programas de estudio, que tengan un alcance adecuado a las necesidades de conocimiento de los docentes. El modelo de cerebro triuno puede servir como base de partida para entender los procesos de percepción, emocionales y cognitivos, centrando la atención en las funciones de aprendizaje y memoria. Por último, aplicar este conocimiento a través de la Neuro educación en busca de lograr aprendizajes significativos en los niños, adolescentes y jóvenes que cursan la educación básica pudiera ser un factor de trascendencia.

De ahí que ¿Cómo diseñar estrategias de enseñanza que generen aprendizajes significativos en los niños de preescolar, y en general de todos los niveles de formación?, ha sido una de las grandes interrogantes que el sistema educativo ha tratado de resolver, con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza impartida por los educadores, además de ¿cómo propiciar aprendizajes que ayuden a niños y jóvenes a forjar un adecuado desarrollo corporal, intelectual, social y cultural, que les permitan vivir en armonía consigo mismos y con el medio que les rodea?

La neurociencia no debe de ser vista solo como un término que está de moda. Es pertinente iniciar su inclusión en planes y programas de estudio, que tengan un alcance adecuado a las necesidades de conocimiento de los docentes. El modelo de cerebro triuno puede servir como base de partida para entender los procesos de percepción, emocionales y cognitivos, centrando la atención en las funciones de aprendizaje y

memoria. Por último, aplicar este conocimiento a través de la Neuro educación en busca de lograr aprendizajes significativos en los niños, adolescentes y jóvenes que cursan la educación básica pudiera ser un factor de trascendencia.

De ahí que ¿Cómo diseñar estrategias de enseñanza que generen aprendizajes significativos en los niños de preescolar, y en general de todos los niveles de formación?, ha sido una de las grandes interrogantes que el sistema educativo ha tratado de resolver, con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza impartida por los educadores, además de ¿cómo propiciar aprendizajes que ayuden a niños y jóvenes a forjar un adecuado desarrollo corporal, intelectual, social y cultural, que les permitan vivir en armonía consigo mismos y con el medio que les rodea?

Buscando resolver las interrogantes antes mencionadas, a lo largo del tiempo han sido implementados diversos modelos educativos fundamentados en investigaciones psicológicas, que buscaron entender la manera en que la mente funciona para adquirir el aprendizaje. Se desarrollaron modelos con sus respectivos enfoques pedagógicos y didácticos, con el objetivo de facilitar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Estos permitieron a los educadores diseñar estrategias que fueran en concordancia con rutas de aprendizaje específicas (visual, auditiva, kinestésica), pretendiendo que los niños y jóvenes se apropiaran del conocimiento, además de desarrollar habilidades y competencias para poner en uso dichos saberes. En busca de mejores resultados en el aprendizaje, durante los últimos años, según lo expresa Stella Vosniadou (2002), se ha intentado vincular las actividades escolares con situaciones de la vida cotidiana, enfocando el proceso educativo en desarrollar la comprensión más que la memorización.

Sin embargo, los resultados sobre aprendizaje muestran que un porcentaje muy alto de alumnos no logran alcanzar el objetivo de apropiarse del conocimiento y por lo tanto no desarrollan habilidades para intentar solucionar las situaciones que el entorno les demanda. Esto hace pensar que algo no está funcionando adecuadamente, con el objetivo de alcanzar los niveles de desarrollo biológico, intelectual y social que nuestros niños requieren. Por lo tanto, sí con los aportes de la psicología (cognitiva, educativa, del aprendizaje, etc.) no se han logrado alcanzar los fines plan-

teados, es conveniente ir un poco más allá en la búsqueda de soluciones que contribuyan a obtener resultados positivos sobre esta problemática.

Con el propósito de encontrar mejores caminos para resolver la situación antes mencionada, es conveniente buscar a partir de la formación de los educadores. En donde se considere el análisis de que por décadas, los planes y programas diseñados para este fin, están soportados por teorías psicológicas que visualizan a la mente y sus funciones cognitivas, como una capacidad, localizada en un área específica del cerebro, la cual busca comprender el mundo exterior donde se desenvuelve el ser humano, dejando de lado que este órgano forma parte de un sistema (Sistema Nervioso) el cual funciona en conjunto y no por separado y que se estructura y funciona en forma de redes o circuitos internos. Algo sumamente relevante es hacer a un lado la idea de que conocer sobre el cerebro y sus funciones es algo que corresponde a médicos y psicólogos.

El gran reto inicia desde la formación de educadores, donde se ha visto que los planes y programas de estudio se han centralizado en qué y cómo educar, es decir en prácticas de enseñanza más que en entender al órgano que aprende. Por esto es necesario que, en el diseño de nuevos planes y programas, quienes en la actualidad se enfocan en quien aprende (SEP/ 2011/2018/2022), es fundamental que se contemple al cerebro como el órgano encargado de coordinar todas las funciones que realiza el cuerpo humano, ya sea biológicas, por ejemplo: el crecimiento y el desarrollo, o psicológicas como: las funciones mentales, en específico las relacionadas con el aprendizaje y la memoria.

Sin ser la panacea que cambie por completo los resultados en la formación educativa de los niños, desde hace algunas décadas la neurociencia viene haciendo grandes aportes que necesariamente pueden cambiar el rumbo de la educación, no solo de nuestro país, sino del mundo entero, entre otros elementos cambiando el paradigma que prioriza el dominio de la didáctica, ampliándolo al conocimiento del niño y el órgano encargado de aprender y desterrando la idea de que la neurociencia lo único que aporta son mejores estrategias y técnicas de enseñanza.

De los aspectos biológicos, el educador requiere saber la estructura y función del sistema nervioso ya que en este se localizan los canales de percepción de estímulos y su transporte hacia los diferentes órganos que

conforman el cerebro donde se procesa y almacena la información. Esto le permitirá diseñar intervenciones educativas que capten la atención de los estudiantes por espacios de tiempo más amplios, desarrollando en ellos la motivación por aprender contenidos, con la seguridad de que los podrán utilizar en la vida diaria.

La neurociencia como tal incursiona en el campo educativo aportando conocimiento a disciplinas que se conocen como: neuroeducación y neurodidáctica, entre otras, estas tienen su base en el conocimiento de la anatomía y fisiología básicas del sistema nervioso, contribuyendo a la generación de nuevos paradigmas pedagógicos y didácticos. En ese sentido el presente escrito es una reflexión hacia dónde debe dirigirse la formación inicial de docentes que coadyuve a la formación de verdaderos profesionales de la educación en el que se ponga en juego saberes desde lo que plantea la neuroeducación.

Una mirada introspectiva al campo de la educación

Desde hace algunas décadas en los medios educativos ha comenzado a circular el término neurociencia. Para muchos docentes esta representa la posibilidad de mejorar la pedagogía y la didáctica del conocimiento, en todos los niveles de enseñanza, desde la educación básica hasta el nivel superior y de posgrado, otros en cambio lo ven como un concepto de moda alejado de la realidad del ejercicio de la docencia. En congresos, foros y charlas relacionadas con educación, se menciona insistentemente este término (Blanco, Mora, Carreiras, et al. 2017), (IX congreso internacional de neurociencias, educación y desarrollo infantil, 2022), pero en realidad la mayoría de los docentes y personas que se dedican a enseñar, desconocen en qué consiste la neurociencia, y de qué manera puede contribuir en el aprendizaje del ser humano.

Así como los especialistas en diversas ramas de la medicina conocen a la perfección el órgano objetivo de su especialidad, (Cardiólogos el corazón, neurólogos el sistema nervioso, traumatólogos el sistema óseo, etc.), los psicólogos estudian la mente a partir de conocer el cerebro, ya que este es el centro de origen de las funciones intelectuales superiores,

de la misma manera es conveniente que los docentes, cuyo objeto de atención es este mismo órgano, reconozcan la estructura y las funciones cerebrales relacionadas con la manera de aprender, guardar lo aprendido y en su momento recuperarlo para aplicarlo en la solución de situaciones que surgen del medio natural y social que rodea a los niños, adolescentes y jóvenes que reciben formación en el sistema educativo.

Esto implica que: en la formación inicial docente, sea planteado el estudio del órgano que realiza la función de aprender, pudiendo hacerlo desde un curso de neurociencia y aprendizaje. Se puede contemplar el enfoque desde el *cerebro triuno*, mencionado por el doctor LeDoux, J. (1999), esta teoría reconoce tres partes en la estructura cerebral: El cerebro *instintivo o reptiliano*, encargado de realizar las funciones autónomas (respiración, circulación sanguínea, metabolismo, etc.). El cerebro *límbico o mamífero*, compuesto entre otros órganos por la amígdala cerebral y el hipotálamo quienes cumplen una función de correlación entre emociones y aprendizaje, el tercero corresponde al *Cognitivo – ejecutivo*, esta es la estructura cerebral más reciente en términos de evolución humana y representa la diferencia entre el ser humano y el resto de las especies animales (Cardona Berrio, 2015), siendo el neo córtex el área donde se llevan a cabo las funciones intelectuales superiores, este permite las capacidades creativas, para planificar, ejecutar y proyectar actividades.

Es conveniente tener en cuenta que el nivel de conocimiento que requiere el docente no corresponde al solicitado para un médico o psicólogo, pero si resulta necesario saber de la existencia de estos elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje a fin de poseer bases científicas sobre la manera en que funciona la capacidad de aprendizaje humano.

Si bien a lo largo de la historia en el proceso de formación de docentes, se han trabajado conocimientos sobre la manera en que aprenden los niños, adolescentes y jóvenes, dichas teorías tienen un fundamento propuesto por psicólogos como: Skinner, Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Coll, entre otros, basado en el estudio del comportamiento observable, es decir, de una respuesta externa al complejo mecanismo del sistema nervioso. Desde el punto de vista de la neurociencia este hecho fortalece la idea de que el fundamento científico otorgado con este enfoque queda corto y laxo (Ortiz Ocaña, 2015). No existe la certeza de lo que sucede al

interior de la masa encefálica al momento de procesar el conocimiento. Se establecen teorías basadas en supuestos, que si bien, pudieran en un momento dado ser equiparadas con la información que en la actualidad proporcionan las técnicas de neuroimagen, siguen sin tener un respaldo que garantice su veracidad.

Una de las grandes diferencias que tienen las mencionadas teorías de aprendizaje, con los aportes hasta ahora logrados por la neurociencia, es que esta realiza el estudio desde el interior, bajo un fundamento biológico específico relacionado con la anatomía y la fisiología del sistema nervioso. Es importante tener en cuenta que la psicología y la neurociencia no rivalizan en sus funciones (Ferrerres, 2020), más bien son un complemento, ya que lo dicho por la primera es explicado por la segunda, apoyándose en técnicas de neuroimagen como la resonancia magnética (RM), tomografía por emisión de positrones (TEP), tomografía axial computada (TAC), entre otras, estas técnicas permiten observar el funcionamiento del cerebro en el momento que está realizando funciones especializadas como la comprensión y producción del lenguaje, el razonamiento matemático, la generación de ideas, etcétera. Introducción a las técnicas de neuroimagen (uma.es).

Esto significa que la neurociencia es un parteaguas que representa la posibilidad de cambiar los paradigmas educativos centrados en la formación de docentes con modelos psicopedagógicos que se refieren a funciones mentales reconocidas por comportamientos observables de los estudiantes, a nuevos modelos basados en reconocer las estructuras del sistema nervioso, la manera en que aprende y recupera el conocimiento para ser utilizado en una mejor formación y desarrollo profesional.

¿Qué es pertinente que aprendan los docentes en formación sobre los aportes de la neurociencia?

Entre otras cosas es adecuado comenzar por conocer la estructura y la manera en que el sistema nervioso percibe y transporta la información hasta los sitios donde esta es procesada, para este fin se pueden identificar tres áreas funcionales: La primera tiene que ver con la percepción y transporte de estímulos, representada por el *sistema sensorio-motor*,

conformado por las terminaciones nerviosas periféricas sobre las cuales viajan estímulos eléctricos y químicos, hasta la médula espinal, conocer esta área permitirá reformular la creencia de que los estilos o modelos de aprender: visual, auditivo y cinestésico, que han sido reconocidos como los de mayor impacto para el acto de aprendizaje, sean sustituidos por un modelo de tipo holístico, ya que estos tres solo son canales a través de los cuales viaja la información, por lo tanto se requiere saber que el estilo de aprendizaje implica una combinación de factores tanto cognitivos, emocionales y psicológicos que en combinación con el entorno y la forma de trabajo docente, son los que permiten alcanzar el conocimiento (Forés 2015, p. 35).

Para aprender se requiere que sean utilizados todos los sentidos, con la intención de establecer contacto con lo que forma parte del medio en el que habitan los seres humanos, mediante el sentido de la vista es posible observar formas, colores, tamaños, el sentido auditivo permite escuchar los más variados sonidos, a través del sentido del tacto se pueden tocar superficies de todo tipo, con el sentido del gusto es posible disfrutar infinidad de sabores y el sentido del olfato se pueden percibir olores gratos y desagradables.

Conocer y entender el funcionamiento del sistema motor cobra especial relevancia para los docentes de Educación Física. Esta asignatura ha sido vista por mucho tiempo, como algo de poco valor para el aprendizaje, mencionando que únicamente sirve para fines de esparcimiento. Hasta hace algún tiempo se le consideró como ayuda para el manejo del peso corporal de los alumnos. Sin embargo, hoy se sabe que la actividad física fortalece al sistema nervioso. Se puede comparar con un sistema de mantenimiento que se produce al momento de ejercitar las fibras nerviosas, estas se fortalecen hasta quedar en estado óptimo para realizar la función de transporte de estímulos nerviosos, tanto sensitivos como motores, sin dejar de lado el papel que juega la nutrición mediante el aporte de sustancias bioquímicas que sirven para que el organismo elabore los neurotransmisores.

La segunda corresponde al *sistema límbico*, el cual está formado por estructuras complejas agrupadas alrededor del tálamo, por debajo del córtex cerebral. Desempeña una actividad biológica fundamental en la

generación de las emociones y el estado de alerta, elementos preponderantes en la construcción de funciones cognitivas como el aprendizaje y la memoria (Saavedra, 2015, p. 31). Es en la estructura conocida como tálamo donde se lleva a cabo el proceso y discriminación de la información.

Respecto a las emociones, es fundamental que quienes se dedican a enseñar, tengan claridad en relación con el hecho de que el aprendizaje se produce mediante el trabajo del binomio emoción – cognición, ya que las emociones influyen sobre la memoria, donde se guarda lo aprendido, ya sea favoreciéndolo o bien obstaculizándolo (Saavedra, 2015, p. 33). En la actualidad se tiene la certeza de que las emociones cumplen un rol de pegamento entre el conocimiento y los cuerpos de las neuronas que participan en la conformación de las redes o circuitos neuronales (Tobin, 2010). Si bien este conocimiento aún está incompleto, existen estudios que hablan del papel que juegan las proteínas en la conformación de la memoria (Ruetti, 2009) estas se adhieren a las neuronas que conforman redes temáticas determinadas mediante el “pegamento hormonal” y permanecen ahí. Es probable que en la estructura química de estas se guarde la información hasta que un estímulo relacionado la llame y aparezca en forma de recuerdo.

Literalmente los estímulos al pasar por el sistema límbico se empapan del pegamento (representado por hormonas como la dopamina y la serotonina) para continuar su viaje hacia la corteza cognitiva. Dependiendo del tipo de emociones, las moléculas que contienen al estímulo positivo se adhieren quedando guardado el conocimiento en el campo de la memoria, y en el caso de emociones negativas son rechazadas produciéndose un aprendizaje deficiente o nulo (Benavidez, 2017).

Para la formación de docentes en el área de educación artística, este conocimiento resulta fundamental, ya que como en el caso de la Educación Física, la enseñanza – aprendizaje de las disciplinas artísticas, esta ha sido desvalorizada incluso por personas inmersas en el sistema educativo, considerando que poco aportan a la formación académica. El desconocimiento del órgano que aprende y realiza las funciones intelectuales es lo que provoca ese tipo de creencias y obliga a mantener la idea de que la dimensión afectiva y la cognición están separadas (Gómez Chacón, 2000 p. 22).

En el trabajo de las disciplinas artísticas, observar los dibujos y pinturas elaborados por los alumnos activa el canal visual, escuchar los acordes de la música o bien un cuento agudiza el canal auditivo, mover brazos y piernas al ejecutar bailes o marchas impacta la función táctil, oler aromas agradables como las flores del jardín escolar o las frutas de la colación exalta el sistema olfativo, degustar los alimentos que servirán como aporte de nutrientes, generalmente produce una emoción positiva al satisfacer la necesidad biológica de alimento ya que esta tiene efecto sobre las papilas gustativas. Al hablar de disciplinas artísticas y de canales de percepción se está construyendo el binomio Arte – Ciencia, siendo pertinente considerar en palabras de Lehrer (2010) que la ciencia necesita del arte y el arte necesita de la ciencia y entre las dos generan la realidad de los seres humanos en proceso de entender el mundo.

En conjunto la percepción de los cinco sentidos, puede llegar a generar emociones positivas manifestándose en adquisición de aprendizajes, pero por otro lado pueden generar emociones negativas, teniendo como resultado un aprendizaje deficiente o nulo.

Finalmente, los estímulos serán enviados hacia zonas específicas del córtex cerebral, también conocido como *sistema cognitivo*, donde serán interpretados y almacenados dentro de circuitos o redes neuronales para su uso posterior. El sistema cognitivo realiza una gran variedad de funciones de tipo intelectual, emocional, ejecutivo, de trabajo, entre otras, siendo las funciones de aprendizaje y de memoria las que impactan directamente para la formación de profesionales de la educación, ya que la función de estos consistirá en promover en mayor grado el desarrollo de estas funciones en sus alumnos, auxiliándose de otras funciones como la atención y la concentración, que resultan fundamentales para la adquisición del aprendizaje y el logro de la memoria.

Resulta imprescindible que los profesionales de la educación que se forman en las escuelas normales o en otras instituciones formadoras, conozcan en primer lugar, la manera en que el cerebro humano desarrolla las funciones de aprendizaje y memoria, pero ahora visto desde el paradigma neurocientífico. En la búsqueda de un nuevo paradigma de formación, se puede comenzar por desechar la idea que ha imperado por mucho tiempo en programas y textos de estudio, que indican como

primer paso a identificar cuál de los hemisferios cerebrales es el dominante en los alumnos y de esa manera diseñar estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo de esa área. Anteriormente se creía que la intuición se alojaba en el hemisferio derecho, mientras que la parte analítica estaba en el hemisferio izquierdo (Forés, 2015, p. 61). Hoy se sabe que el aprendizaje se realiza de manera holística, interviniendo distintas áreas del cerebro para el logro de un determinado aprendizaje, esto es que el cerebro trabaja en conjunto y no por regiones.

El aprendizaje es una propiedad exclusiva del cerebro, que se produce a través de sistemas especializados tanto en su anatomía como en su funcionamiento, llegando a producir cambios en el sistema nervioso. La memoria consiste en un mecanismo a través del cual el conocimiento es codificado y almacenado para su posterior recuperación (Redolar, 2014 p. 412).

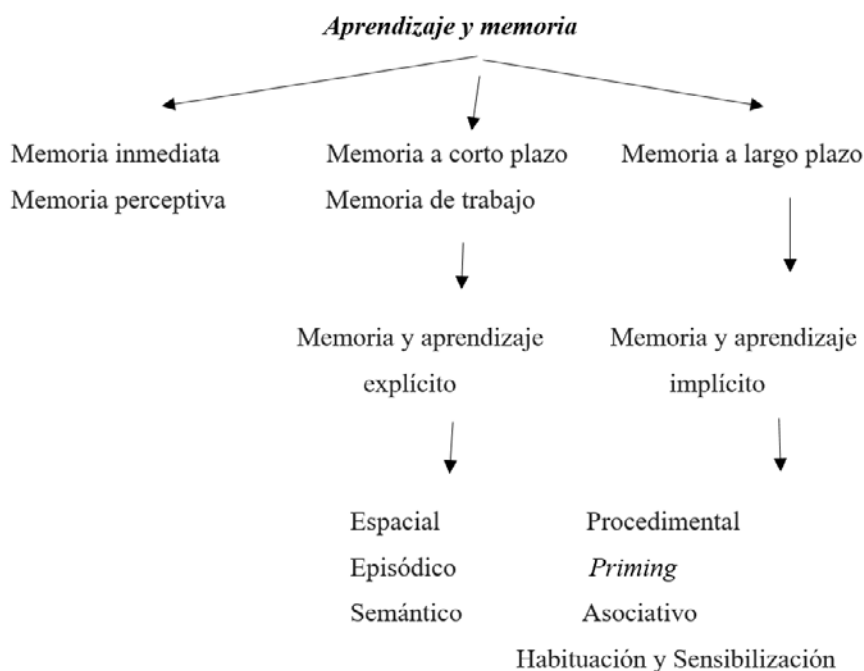
De acuerdo con Carlos Blanco (2014, pp. 182-200), se entiende por aprendizaje al “proceso de adquisición de nueva información, y por memoria a la persistencia del aprendizaje en un estado que puede revelarse en cualquier momento dado” (Benavidez, Verónica, p. 2019).

Un aspecto fundamental es que los estudiantes en formación docente, tengan claro que el sistema nervioso, específicamente las redes de neuronas, tienen la capacidad de modificar su estructura mediante el mecanismo conocido como plasticidad neuronal, definida por Francisco Mora como la remodelación de las sinapsis o conexiones cerebrales (1996), siendo que dichas modificaciones ocurren a partir de las experiencias que el cerebro recibe del entorno, esta acción es conocida como aprendizaje, del cual se han generado una gran cantidad de definiciones, por mencionar solo algunas tenemos la de Larry R. Squire, quien decía que el proceso de aprender consiste en la adquisición de nueva información. Bryan Kolb junto con Ian Whishaw (2002, citado en Redolar, 2014, p. 412) la perciben como un cambio relativamente permanente en la conducta de un organismo como resultado de la experiencia.

En los años ochenta Endel Tulving definió a la memoria como la habilidad de los organismos para retener y usar la información adquirida. Mientras que Kolb y Whishaw hablan de la capacidad de recordar las experiencias previas y lo ubican como representaciones mentales o huellas de memoria (Redolar, 2014 p. 413).

Durante mucho tiempo en algunos sectores educativos se ha tenido la idea consistente en que los alumnos al realizar una gran cantidad de ejercicios sobre los temas vistos durante la clase, favorecidos por el uso de metodologías en las que prevalecen los procesos racionales y lógicos, resaltando la seriedad y el control como elementos básicos (Forés, 2015 p. 109), ellos retendrán con mayor facilidad ese conocimiento, lo cual definitivamente es falso.

Abordar los temas de aprendizaje y memoria es algo sumamente amplio y complejo, sin embargo, se puede partir de la clasificación que hace Muñoz Barrón (2013) de estas dos funciones, teniendo en cuenta que es un conocimiento fundamental que se debe de adquirir durante la formación docente y actualizar a lo largo del trabajo frente a grupo.



Fuente: Muñoz Barrón, 2013.

Estudios recientes han revelado que sobre el aprendizaje y la memoria existen múltiples sistemas que han sido divididos en: 1) categorías funcionales (declarativa – procedimental), 2) sitio neural que ocupa (depen-

diente o independiente del hipocampo), 3) de acuerdo con criterios de temporalidad (inmediata, a corto plazo, a largo plazo). (Muñoz Barrón, 2013 p. 63). Esta clasificación ayudará a entender que el aprendizaje y la memoria forman un vínculo de asociación que se debe de considerar al momento de diseñar las estrategias de enseñanza con el fin de obtener mejores resultados en los aprendizajes en los alumnos.

¿En qué consiste la Neuro Educación?

Como se mencionó anteriormente, el prefijo “neuro” se ha convertido en la esperanza para mejorar la educación, llegando incluso a ser usado de manera indiscriminada, si bien tiene un amplio porvenir en el campo de la educación, existen autores como Marina, (2012) y Forés (2015), citados en: Caballero María (2017), quienes mencionan que es necesario realizar una alfabetización científica de los docentes, a fin de que tengan el conocimiento y manejo adecuados de los aportes que esta disciplina ofrece, siendo el espacio de formación inicial donde se puede realizar de mejor manera, además es necesario también capacitar a los profesores en servicio.

Existe la convicción de que: al unir la neurociencia con el ejercicio docente, se puede obtener un mejor desempeño en la enseñanza y a la par lograr resultados favorables en el aprendizaje de los estudiantes (Caballero, 2017). Conocer la manera en que aprende el cerebro ayudará a que el docente diseñe estrategias de trabajo con un enfoque diferente y como consecuencia obtenga resultados diferentes a los logrados con anterioridad. Es conveniente partir de la idea de que el aprendizaje es una función multicausal, precedida por funciones de supervivencia como la alimentación, la hidratación, el sueño, el movimiento, entre otras, que una vez satisfechas permitirán estar en condiciones de aprender, considerando para ello la función cognitiva que se basa en aspectos como la inteligencia, los canales de percepción, la atención, la concentración, la memoria, etcétera (Caballero, 2017).

Entre las acciones fundamentales para que los alumnos logren alcanzar el objetivo de aprender y recordar lo aprendido, se pueden mencionar la atención y la concentración, entendiendo por atención como un

proceso psicológico básico e indispensable para el procesamiento de la información, sustentado por un complejo sistema neuronal, encargado de controlar toda actividad mental (Gómez-Pérez, 2003). Para lograr la atención, el cerebro requiere de la presencia de una serie de neurotransmisores químicos que se obtienen a partir de las proteínas (ej. Dopamina, Serotonina). Este conocimiento puede contribuir a que los docentes se interesen en saber sobre el proceso de nutrición, alentándolos a investigar sobre el tema y así aplicar las nuevas ideas al momento de orientar a los alumnos, padres de familia, y ellos mismos, sobre la elección de alimentos a consumir en la dieta diaria.

En el pasado la gran mayoría de los sistemas educativos se centraron en implementar metodologías de enseñanza basadas en lo lógico, lo racional, la seriedad y sobre todo en el control (Ligioz Marta, citada en Forés, 2015 p.109). La atención del alumno se captaba a través del control, la amenaza y el castigo, ya que se tenía la idea de que las emociones para nada influían en los procesos educativos y que estas ayudaban poco a mantener el control. En la actualidad esta creencia ha cambiado gracias a las investigaciones realizadas por neurocientíficos y aplicadas en los procesos educativos. Entre muchos estudios destaca el realizado en la universidad de Connecticut, USA, donde se demostró que la hormona Dopamina realiza su función en dos momentos, en el primero existen una respuesta rápida que corresponde a la atención y la segunda, más lenta y duradera, donde el organismo decide cómo enfrentará la situación.

Hablar de neuroeducación es un tema sumamente amplio y novedoso tanto para los docentes en formación como para los que ya están en servicio, ya que en muchos casos se tiene la idea de que conocer sobre el cerebro y sus funciones, para nada corresponde a la función docente, es pertinente lograr entender que: al combinar la pedagogía, la neurociencia y la educación, se pueden tener métodos de enseñanza más eficaces (Marina, 2011).

Conclusiones

Dentro de los aportes que hasta ahora hace la neurociencia a la formación inicial docente, es preciso puntualizar que para construir nuevos paradigmas educativos se requiere fortalecer la idea de que para formar a un ser

humano lo primero es considerar que el órgano que aprende es el cerebro, por lo tanto, el docente requiere conocer su estructura y funcionamiento.

El sistema educativo debe de estructurar planes de formación docente centrados en el órgano que aprende considerando que el conocimiento lo adquiere de manera holística no separada, esto implica el trabajo transversal del conocimiento y no de asignaturas aisladas.

La formación de educadores del nivel preescolar cobra vital importancia ya que en este nivel se inicia con la formación de niños y que de esta dependerá la manera en que se desenvuelvan a su paso por el resto de los niveles educativos, esto implica que en preescolar se establecen las bases para el buen desarrollo biológico, psicológico y social de los niños.

Los docentes del nivel primaria continuarán con la promoción del desarrollo de los pequeños, por lo tanto, si conocen las funciones del cerebro, estarán en condiciones de continuar esta obra.

Formar profesionales de la educación para el nivel secundaria, ha representado un gran reto ya que se ha centrado en enseñar contenidos de asignaturas, dejando en muchos casos esta responsabilidad a especialistas en matemáticas, lengua, ciencias, etc. quienes, sin saberlo, centran su trabajo en intentar llevar el conocimiento directamente a el área cognitiva y dejan de lado a las emociones. Aunque en los últimos planes de estudio de formación de formadores de adolescentes ha sido considerada la educación socioemocional, esta se enfoca más en estudiar los comportamientos sociales de los estudiantes, sin tomar en cuenta el proceso de aprendizaje realizado a través del cerebro triuno.

Los docentes en formación de Educación Artística y Educación Física con su labor educativa, son una pieza fundamental para el mantenimiento y buen desempeño de los sistemas límbico y sensoriomotor, siendo que sin ellos el aprendizaje se dificulta o no se presenta.

Mientras que en el caso de los docentes de Educación Especial (Inclusión Educativa), representan un gran apoyo para reorientar o en su caso contribuir a subsanar las situaciones de desarrollo y funcionamiento inadecuado de los tres sistemas.

Bibliografía

- Benavidez, Verónica. Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu, Rev. Estud. de Psicología UCR*, 14(1) (Enero-Junio): 25-53/ISSN: 1659-2107.
- Caballero, M. (2017). *Neuro educación de profesores y para profesores*. Ediciones Pirámide. Barcelona.
- Cardona Berrio, Julián D.; Alzate Berrio, Sara M. (2015). Topografía de los hitos del desarrollo. *La voz del semillero* No. 8, Fundación universitaria Luis Amigó. Pp. 124-135.
- Ferreres, A. R. (2020). *Psicología y Neurociencias. CI de Neurofisiología - academia*. Ed.
- Forés, A. et al. (2015). *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma Editorial. España.
- Gómez – Pérez, E., Ostrosky Solis, F., & Próspero – García, O. (2003). Desarrollo de la atención, la memoria y los procesos inhibitorios: relación temporal con la maduración de la estructura y función cerebral. *Revista de neurología*, 37 (6), 561-567.
- Gómez Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional: Los efectos en el aprendizaje matemático*. Narcea Ediciones. Madrid.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Leherer, J. (2010). *Proust y la neurociencia. Una visión única de ocho artistas fundamentales de la modernidad*. Paidós. España.
- Memorias científicas del IX Congreso internacional de Neurociencias, Educación y Desarrollo Infantil. (2022).
- Mogollón, E. (2010). Aportes de las neurociencias para el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Electrónica Educare*, XIV (2), 113 - 124.
- Mora, F. (1996). *El cerebro íntimo: ensayos sobre neurociencia*.
- Muñoz Barrón, E. et al. (2013). *Bases neuroanatómicas del aprendizaje y la memoria*.
- Ortiz Ocaña, A. (2009). *Aprendizaje y comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia*. Ediciones Litoral. Perú.
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *NEUROEDUCACIÓN ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?*

- Redolar Ripoll, D. (2014). *Neurociencia Cognitiva*. Editorial Médica Panamericana. Madrid.
- Ruetti, E. Justel, N. Bentosela, M. (2009). *Perspectivas clásicas y contemporáneas Acerca de la memoria Suma Psicológica*, Vol. 16 N° 1, Junio, 65-83 ISSN 0121-4381.
- Saavedra Torres, J. S. et al. Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. *Morfología* –Vol. 7 -No. 2–Año 2015.
- SEP. (2011). *Plan y programa de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP. México.
- SEP. (2018). *Plan y programas de estudio. Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP. México.
- SEP. (2022). *Plan y programas de estudio. Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP. México.
- Tobin K. (2010). Reproducir y transformar la didáctica de las ciencias en un ambiente colaborativo. Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación*, 28(3), 301–314.
- Torrens, D. B. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Ediciones Octaedro.
- Vosniadou S. (2002). *como_aprenden_los_ninos_vosniadou.pdf* (webcindario.com) S. Vosniadou - *calidadeducativa.webcindario.com*.
- Wimblu. (2019). *Rev. Estudios de Psicología UCR*, 14 (1) (Enero-Junio): 25-53. /ISSN: 1659-210725 La importancia de las emociones para la neuro Didáctica. The importance of emotions for the neurodidactics. Verónica Benavidez, Magister Ramón Flores, Magister.

Artículos de Internet

- <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/neurociencia-educativa/formacion/jornadas-congresos/2017>.
- Introducción a las técnicas de neuroimagen (uma.es)

Capítulo 1.4

Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza. Una propuesta de mejora

Rafael Alejandro Zavala Carrillo

<https://doi.org/10.61728/AE20251536>



Introducción

En la sociedad todo transmuta, nada permanece para siempre. Estamos en un período histórico incierto como resultado de la confluencia de una variedad de factores (culturales, sociales, económicos, científicos y tecnológicos), que inciden directa e indirectamente en la vida (personal, social, laboral y profesional) de cada uno de los sujetos que forman parte de ella. En esta tesitura, la masificación, difusión, así como el avance imparable de las TIC¹ ha constituido un detonante imperante de tal escenario (Ríos, 2020).

Las TIC han penetrado los diferentes estratos de la sociedad. Ariza y Romero (2009) admiten que las herramientas tecnológicas han generado cambios inesperados e incesantes en los diferentes ámbitos que conforman la vida de las personas respecto a los producidos por otras tecnologías o avances en años atrás, e identifican una mayor incidencia en el ámbito educativo.

La declaración de los autores es incuestionable. El uso de herramientas tecnológicas en el aula puede desencadenar efectos, así como alcances de índole positivo. Esto es posible porque tales recursos se adecúan a la didáctica de las diferentes disciplinas o áreas del currículo, a las metodologías de instrucción y organización que implementa el profesorado. Además, coadyuvan al diseño y aplicación de materiales didácticos, facilitan el trabajo colaborativo, despiertan el interés del alumnado, se adaptan a las características, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de estos, entre otros (Bautista y Santafé, 2019). Lo que posibilita que el sujeto del mañana cuente con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para dar frente a las exigencias del Siglo XXI y, sobre todo, actuar en la sociedad.

El uso que se les dé a los recursos tecnológicos constituirá una condi-

¹ Vélchez (2009) define a las TIC como “aquellas tecnologías que permiten transmitir, procesar y difundir información de manera instantánea” (p. 15).

cionante para el correcto logro de los propósitos educativos planteados en un momento específico de la intervención educativa, por ejemplo, al inicio, durante o final de una situación de aprendizaje, unidad o grado escolar. Por esta razón, se espera que la aplicación de herramientas tecnológicas llegue a estar planificada, pero también que se caracterice por ser responsable y segura a fin de salvaguardar la integridad de los involucrados en el proceso.

En este orden de ideas, las herramientas tecnológicas deben de ser consideradas como el medio para alcanzar los propósitos formativos y no un fin en sí mismo (Ríos, 2020). Esto permite entender que la mera incorporación de estos recursos digitales en la práctica docente no impacta ni representa una oportunidad de crecimiento (personal y académico) para el alumnado, sino que demanda de un trabajo netamente intencionado por parte del profesorado. Al hacerlo de esta manera, se estará en condiciones de aprovechar las bondades que poseen tales herramientas.

Es incuestionable la existencia de la inmensidad de medios y recursos tecnológicos que pueden ser utilizados para apoyar eficientemente los procesos de formación de los sujetos que se atienden en las aulas, por lo que encontrar el recurso que mejor se adapte a las características del alumnado requiere claridad respecto al propósito educativo que se quiere favorecer, o bien, sobre la necesidad educativa a combatir o mermar. Aunado a esto, exige conocer las características del contexto familiar del alumnado e institucional, considerar la edad, los ritmos y estilos de aprendizaje del grupo escolar, e indagar, explorar, manejar y tener dominio de las herramientas que se consideren como las más viables de aplicarse.

En este panorama, las Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD) cobran relevancia, ya que permite al profesorado efectuar un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado a la realidad actual, así como a las necesidades y características del sujeto que aprende.

Presentación del programa

Los datos generales del programa *Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza* del Plan de Estudios 2022 de la licenciatura en Educación Preescolar se hallan en el Anexo 03 del Acuerdo número

16/08/22 por el cual se establecen los Planes y Programas de Estudio de las licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica, y son:

<i>Semestre:</i>	Primero
<i>Trayecto:</i>	Trayecto 5. Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales
<i>Carácter:</i>	Currículo Nacional Base
<i>Fase:</i>	Inmersión
<i>Horas:</i>	4
<i>Créditos:</i>	4.5

En este programa, se establece como propósito formativo general que la y el estudiante normalista:

Identifique herramientas digitales globales que coadyuven al proceso de digitalizar las sesiones de aprendizaje, a través de la revisión, análisis de lo que ha generado el conocimiento, para potencializar una articulación tecnológica en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana mediante la movilización de conocimientos, habilidades y aptitudes digitales. (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, DGEsUM, 2022, p. 6)

Con la implementación del programa se pretende favorecer el sexto rasgo del Perfil general de egreso y, específicamente, el fragmento que enuncia “utiliza las herramientas y tecnologías digitales, para vincularse y aprender, comparte lo que sabe” (Diario Oficial de la Federación, DOF, 16/08/2022, p. 9). El cual se manifiesta de manera concreta en el siguiente rasgo del dominio de saber número 12 del Anexo 03. Plan de Estudio de la licenciatura en Educación Preescolar: “Reconoce las culturas digitales y usa sus herramientas y tecnologías para vincularse al mundo y definir trayectorias personales de aprendizaje” (DOF, 16/08/2022, p. 9).

Aunado a lo anterior, el curso abona a determinados dominios y desempeños del Perfil de Egreso de la licenciatura en Educación Preescolar. Los cuales se señalan en la siguiente tabla (1).

Tabla 1*Dominios y Desempeños del Perfil de Egreso que favorece el curso.*

<i>Dominio</i>	<i>Subdominio/apartado</i>
Colabora con las familias y la comunidad generando acciones que favorezcan su participación como aliadas en la toma de decisiones para atender situaciones o condiciones que incidan en el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños (DOF, 16/08/2022, p. 11)	• Elabora diagnósticos participativos, que vinculan la cultura escolar con el territorio desde un enfoque de interculturalidad crítica, a través del diálogo entre saberes (DOF, 16/08/2022, p. 11). • Identifica, atiende y propicia alternativas escolares y comunitarias conjuntas ante situaciones de riesgo de la comunidad que vulneren la seguridad y la autoestima de las niñas y los niños para una vida plena (DOF, 16/08/2022, p. 11).
Analiza críticamente los planes y programas de estudio y basa su ejercicio profesional tomando en cuenta las orientaciones pedagógicas vigentes para comprender la articulación y coherencia con otros grados y niveles de la educación básica (DOF, 16/08/2022, p. 12).	• Identifica las oportunidades que ofrecen los planes y programas de estudio para su fortalecimiento y el uso de los recursos educativos como son los libros de texto, las bibliotecas, los espacios escolares, las TICCAD y los medios de comunicación (DOF, 16/08/2022, p. 13).
Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo, ético e incluyente en diferentes escenarios y contextos coherentes con el plan y programas de estudio (DOF, 16/08/2022, p. 14).	• Utiliza de manera crítica los recursos y herramientas de las culturas digitales en sus procesos de actualización, investigación y participación en redes de colaboración, manteniendo una actitud responsable, ética y profesional en el uso académico de las redes sociales con la comunidad educativa (DOF, 16/08/2022, p. 14).

Dominio	Subdominio/apartado
Valora y aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer los procesos de desarrollo, de enseñanza y aprendizaje, así como la realidad sociocultural de las niñas y los niños de preescolar, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas, y aportar experiencias y reflexiones al campo de la educación preescolar (DOF, 16/08/2022, p. 15).	• Aplica recursos metodológicos, técnicas e instrumentos de la investigación educativa, con enfoque de género, equidad, interseccionalidad e interculturalidad crítica para obtener información del grupo de preescolar, los espacios educativos, las familias y la comunidad; y la utiliza como insumo en su intervención docente situada (DOF, 16/08/2022, p. 15). • Enriquece las experiencias de su trabajo docente a partir de los resultados de la investigación educativa para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de las y los niños de preescolar (DOF, 16/08/2022, p. 15). • Produce saber pedagógico mediante la narración, problematización, sistematización y reflexión de la propia práctica en los diferentes ámbitos para su mejora e innovación de manera continua (DOF, 16/08/2022, p. 15).

Fuente: DOF, 16/08/2022, pp. 11-15.

Para el debido alcance de estos dominios y desempeños, el programa se ha estructurado en tres unidades de aprendizaje: *Unidad I. Introducción a la informática, Unidad II. Literacidad digital y seguridad de la información en Internet y Unidad III. Herramientas y recursos de la web 2.0 en la educación*. Y como evidencia integradora, se sugiere la elaboración de un proyecto integrador con el uso de las TICCAD.

Ahora bien, en el programa se promueve un modelo de aprendizaje continuo y autónomo para que la y el estudiante normalista ponga en práctica tanto los conocimientos como las habilidades digitales adquiridas en el curso a lo largo de su trayecto formativo. Por otra parte, la metodología de enseñanza y aprendizaje propuesta en el mismo es de seminario-taller, a través del método de aula invertida (DGESuM, 2022).

Por último, en el curso se plantea una evaluación tanto formativa como sumativa con el propósito de que se valore el proceso de desarrollo,

adquisición y puesta en práctica de conocimiento y habilidades digitales, así como de actitudes éticas de las y los estudiantes normalistas. Para ello, en cada unidad del curso se proponen evidencias que se retoman de las experiencias propuestas o sugeridas en cada unidad, y se establecen criterios de evaluación que consideran el saber, saber hacer y saber ser (DGESuM, 2022).

Formación en herramientas tecnológicas

De acuerdo con la DGESuM (2022), el uso y manejo de herramientas digitales es parte inherente a las intervenciones pedagógicas del profesorado de los diferentes niveles educativos, ya que mejoran los aprendizajes del alumnado, abonan a los propósitos establecidos en los programas de estudio y, por lo tanto, contribuyen a la calidad del sistema educativo nacional.

Este planteamiento suscita un sinnúmero de interrogantes, por ejemplo, ¿las y los docentes poseen los conocimientos y habilidades digitales básicas para aplicar recursos tecnológicos en sus intervenciones?, ¿el profesorado cuenta con la iniciativa e interés de aplicar herramientas tecnológicas en su práctica docente?, ¿las y los maestros están conscientes del impacto que tienen las tecnologías a su alcance para mejorar su práctica, así como el aprendizaje del alumnado que atienden?

En caso de que se diera respuesta a estos cuestionamientos, se interpondrán los ideales, imaginarios y, sobre todo, las experiencias personales que se han tenido en contextos reales de aprendizaje, es decir, en la propia práctica docente. Y sin temor a cometer un error, su contestación estaría asentada en un polo negativo. Es decir, un profesorado que no cuenta con los conocimientos digitales básicos ni con las condiciones elementales para aplicar los recursos digitales en la práctica docente; y, a su vez, con desinterés y resistencia.

Dicha situación es resultado de un sinnúmero de factores, entre los cuales se encuentra la educación, la época, así como el conocimiento valorado en la sociedad. De esta manera, el profesorado que muestra resistencia a conocer o aplicar herramientas tecnológicas para el conocimiento y el aprendizaje se encuentra estancado en un momento en el que la educación

era considerada como un medio para adquirir un aprendizaje permanente, pero se ha olvidado que vivimos en un período en el que el saber, los productos, producciones y las posesiones no son duraderas.²

En esta tesitura, es imprescindible dirigir la mirada y atención en lo que se plantea y/o efectúa en las escuelas formadoras de las y los futuros docentes de preescolar respecto a la enseñanza y apropiación de herramientas tecnológicas para la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje, con el objetivo de contar con un referente sobre si se forma a estos con los requerimientos digitales necesarios para que reconozcan, comprendan y se involucren activamente en un mundo complejo, incierto y cambiante, o bien, solo constituye un requerimiento más para el egreso.

De los diferentes cursos que estructuran la malla curricular del primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan de Estudios 2022, merece la pena centrar la atención en el curso mencionado, Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza, por el impacto que tiene para la formación profesional de la y el estudiante normalista y, también, para la práctica docente que desarrollará a corto, mediano y/o largo plazo.

Este curso, ¿constituye verdaderamente un espacio propicio de formación para que las y los estudiantes normalistas se apropien de los conocimientos digitales necesarios para reconocer culturas digitales, definir sus propias trayectorias personales de aprendizaje y, por lo tanto, emplearlas para generar aprendizajes significativos y relevantes en el alumnado de preescolar?

Dar respuesta a este cuestionamiento implica identificar y entender rasgos específicos del programa, pero también transponer tales datos a la realidad educativa para que se valore su trascendencia en la práctica docente. Así, uno de los fines que se persigue en el curso es el siguiente:

Que el estudiante normalista explique los aspectos básicos de la informática, así como los beneficios que trae consigo su integración en contextos educativos, a través del análisis teórico y práctico de diversos recursos tecnológicos, con el fin de desarrollar habilidades para el empleo eficiente de herramientas digitales y dispositivos de almacenamiento existentes que les apoyen en su quehacer cotidiano (DGESuM, 2022, p. 16).

² Para referir esta época, Bauman (2007) ha acuñado el término de modernidad líquida.

En concreto, se busca que el estudiantado normalista conozca los componentes básicos que estructuran a un ordenador, reconozca diferencias entre hardware y software, cuente con referentes sobre los sistemas operativos existentes, identifique dispositivos de almacenamiento tanto físicos como digitales, maneje aplicaciones de una suite ofimática y, también, indague e identifique herramientas digitales de acceso gratuito (software libre).

Estos contenidos abonan indudablemente a la formación profesional y personal de las y los futuros docentes en educación preescolar, puesto que les dota de los saberes básicos de la informática educativa. Lo que ayuda a que estos agentes se apropien de los saberes y dominios necesarios para afrontar situaciones que se presentan en la vida cotidiana, pero también para manejar la tecnología a lo largo de su trayecto de formación profesional, con actitud autónoma, crítica y reflexiva.

A pesar de ello, se aprecia una reducida cantidad de contenidos que permiten al estudiantado explorar herramientas digitales aplicables en el contexto escolar, ya que la actividad sugerida en el contenido correspondiente únicamente incita a estos a indagar e identificar características, ventajas y desventajas de las mismas. No obstante, el dominio de estos contenidos demanda al alumnado hacer uso de los recursos sugeridos en la bibliografía sugerida para que reconozcan las bondades, dificultades e implicaciones de las mismas. Acción que los facultará para que elijan las herramientas que mejor se adapten al contexto, así como a las características del alumnado que atenderán.

Desde la experiencia personal, es posible aludir que el contar con un referente sobre informática educativa es indispensable para la exploración, manejo y aplicación de una variedad de recursos tanto privativos como de acceso libre, con el propósito de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, no basta con manejar o tener un dominio conceptual, sino lo trascendental es su aplicación en el favorecimiento de los aprendizajes del alumnado que se atiende y, al mismo tiempo, para responder a las exigencias y demandas de los mismos.

De acuerdo con De Páges (2012), el empleo de recursos tecnológicos en el aula impacta de manera favorable en los procesos de aprendizaje de los alumnos. A saber, posibilitan que estos centren la atención en lo que realizan, incitan el trabajo tanto individual como colectivo, favorecen el

desarrollo o potenciación de otras habilidades y, sobre todo, les despierta el deseo de aprender. En esta tesitura, la autora reconoce que, cuando se aplican algunos ejercicios de lápiz y papel, los aprendices pierden rápidamente la atención, bostezan, no escuchan ni atienden lo que se les dice, se levantan constantemente, conversan con sus pares, etcétera.

Es sabido que las y los niños de la sociedad actual, o también conocidos como nativos digitales, manifiestan intolerancia a la espera, poseen baja o escasa concentración y atención, están siempre conectados en algún aparato electrónico, son multitareas, y, también, poseen un cerebro de carácter hipertextual. Todo ello les impide dar frente y/o resolver a tareas escolares de una escuela en la que el libro y la oralidad son la base de la práctica docente (De Páginas, 2012).

Durante el abordaje del curso, es indispensable que el estudiantado normalista desarrolle el gusto e interés por conocer diversas herramientas digitales, pero también las aplique en su vida cotidiana, en su trayecto formativo y, sin duda alguna, en su inmersión en contextos profesionales docentes para que cuando egrese cuente con el dominio necesario para su correcta aplicación.

Otro de los propósitos que se pretenden con el curso es que:

El estudiantado normalista reflexione, a partir de sus entornos personales, sociales y culturales, que el aprendizaje no es una actividad individual, sino social y externa, y que el conocimiento se distribuye en redes de aprendizaje haciendo uso de las culturas digitales, a fin de incorporar las herramientas digitales a la práctica docente y favorecer la significación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de educación preescolar (DGESuM, 2022, p. 26).

Se busca que las y los estudiantes normalistas indaguen y evalúen diferentes fuentes de información, utilicen estas tanto para el aprendizaje como para la enseñanza, identifiquen aspectos éticos y legales de la información digital, pongan en práctica medidas de prevención de amenazas, seguridad y privacidad en Internet, así como también empleen las redes sociales como un medio imprescindible para la construcción de conocimientos.

La apropiación de estos dominios es clave para que el estudiantado cuente con los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables

para indagar, evaluar, distinguir, seleccionar, interactuar y emplear de manera segura la información que se halla en la red con el fin de que se comunique, genere saberes, interactúe con el otro y trabaje de forma colaborativa (DGESuM, 2022, p. 26).

Esto ayudará al alumnado a afrontar las tareas académicas, es decir, a la realización de los trabajos de investigación o productos escolares que se le solicite a lo largo de su trayecto de formación inicial, pero también impactará de manera positiva en las prácticas docentes que tendrá durante esta y, sin duda, al egresar de la misma.

En el servicio o práctica docente, este conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes es sumamente indispensable. Esto es porque el profesorado en activo requiere emplear información veraz y confiable para aplicarla en el abordaje de los contenidos escolares, o bien, para complementar lo que se ve en las sesiones de aprendizaje.

En preescolar no es la excepción, incluso implica más esfuerzo y trabajo. A saber, es ineludible indagar una variedad fuentes de información en repositorios, así como en páginas de la red, a fin de contar con datos relevantes, actualizados y confiables sobre la temática a abordar o tratar en el aula para así ofrecer una práctica educativa ad hoc a los tiempos actuales.

Respecto a la práctica docente personal, se identifica que el carecer de una literacidad digital puede ocasionar una barrera para el aprendizaje de las y los niños que se atienden en el aula, ya que no se ofrece a estos una información actualizada. Por otra parte, se presentan diferentes riesgos, tales como indagar en páginas que atentan con la privacidad del usuario (docente) y, también, dañan el equipo de cómputo que se emplea.

En este marco, el curso promueve en el estudiantado un aprendizaje basado en la era digital, es decir, “un aprendizaje diverso, desordenado y lejos del tradicional conocimiento perfectamente empaquetado y organizado. El conocimiento en red se basa en la creación, lo que implica un cambio de mentalidad y actitud” (Viñals y Cuenca, 2016, p. 106).

Ahora bien, a pesar de que el curso promueve el empleo de software de acceso libre y, principalmente, un actuar crítico, responsable y ético, se identifica que algunas de las acciones propuestas en el programa atentan con estos. En concreto, en una de las actividades se sugiere que

el estudiante normalista realice un curso en línea de ofimática (Word, Excel y PowerPoint), y en otra se propone la elaboración de un juego a partir del empleo de una herramienta de esta *suite* de aplicaciones.

Se puntualiza lo anterior, debido a que, como es sabido, la paquetería de Microsoft Office constituye un software privativo y, por lo tanto, requiere de un costo para emplear las aplicaciones. Algunas de las formas de aprovechar los beneficios que trae consigo cada una de estas es a partir de costear la cantidad correspondiente, o bien, *crackear* la herramienta.

La mayor parte de las y los estudiantes normalistas, por no decir todos, recurren a este último método. A saber, descargan los programas requeridos y realizan los procedimientos por sí mismos, solicitan apoyo a otros compañeros o recurren a personal especializado para que realicen tal acción. Lo mismo sucede con el profesorado en servicio.

Otras de las maneras de hacer uso de esta paquetería es con Microsoft 365 para la Web y para educación. Ambas versiones son de uso gratuito. Su empleo únicamente requiere que el usuario ingrese a la página de Microsoft 365 y, al mismo tiempo, tengan una cuenta de Outlook para poder acceder. Y con ello, el usuario podrá hacer empleo de cada una de las aplicaciones de la paquetería. Sin embargo, gran parte del estudiantado y, sin duda, el profesorado no tiene conocimiento de ello; por tal motivo, no las emplean en la formación profesional ni en la práctica docente.

El último fin que se persigue a través de la implementación del curso es:

Distinguir la conceptualización y enfoque en la implementación del diseño, desarrollo y evaluación de las TICCAD, mediante la investigación del potencial educativo de la gamificación y la planeación de proyectos formativos con su uso y manejo sea para resolver problemas cotidianos en el ejercicio profesional o para compartir información relevante para la formación de la cultura digital (DGESuM, 2022, p. 44).

Con el desarrollo de estos dominios se pretende que la y el estudiante normalista cuente con los elementos necesarios para diseñar y aplicar modelos de enseñanza que permitan dar frente a las necesidades, problemas y situaciones generadas en la vida social, así como a contingencias sanitarias que se puedan presentar en un futuro próximo.

A grandes rasgos, el curso representa una excelente oportunidad para que el alumnado indague, conozca, evalúe, analice, explore, maneje y aplique una variedad de herramientas tecnológicas, así como también elabore proyectos con el uso de las mismas, para generar aprendizajes relevantes y significativos en el alumnado de educación preescolar.

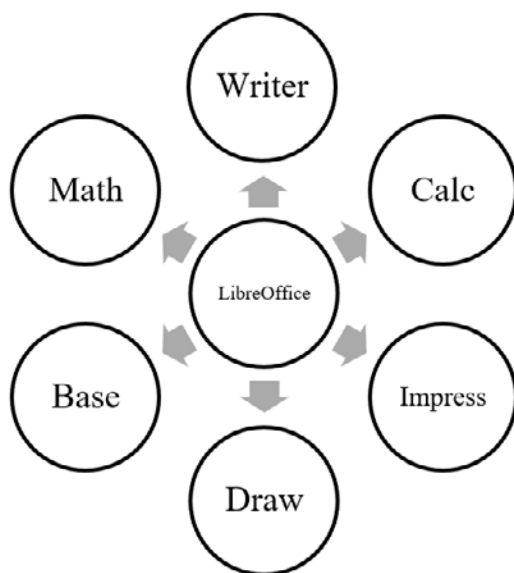
Propuesta de mejora

Para responder a los propósitos establecidos en el programa del curso, es imprescindible que el profesorado a cargo utilice y, sobre todo, motive al alumnado a emplear la *suite* de oficina de *LibreOffice*, en su trayecto formativo, en la preparación de las jornadas de práctica y, también, en la vida cotidiana.

A saber, esta suite se compone de las siguientes aplicaciones (ver figura 1):

Figura 1

Suite de LibreOffice.



Fuente. Elaboración propia.

A pesar de que todas las herramientas de este software de oficina libre pueden contribuir a las tareas académicas de los estudiantes, merece la pena centrar la atención en tres de ellas: en el procesador de textos, la hoja de cálculos y el editor de presentaciones que corresponden a *Writer*, *Calc* e *Impress*, respectivamente.

Otra propuesta consiste en incluir e implementar programas de autor en el abordaje del curso, y son definidos como “herramientas que permiten a los docentes el diseño de actividades educativas en soporte digital de un modo relativamente sencillo, y con unos resultados de calidad interesantes” (Tárraga, 2012, p. 123).

Este tipo de software permite al usuario diseñar actividades educativas específicas a partir de una estructura base, sin la necesidad de elaborarlas desde cero. El trabajo de diseño o producción se realiza con base en la configuración propuesta inicialmente por el o los creadores de la aplicación. Esto favorece a que el profesorado personalice los ejercicios de acuerdo con sus intereses, y, también, a los contenidos escolares, a las características del alumnado que atiende, así como a las condiciones escolares (Tárraga, 2012).

Tales herramientas ayudan a que se erradique o abata paulatinamente el modelo consumista propagado en el sistema educativo, en el que el profesorado es concebido únicamente como un adquiriente de productos educativos de índole privativo, caracterizados por poseer limitantes en torno al uso, distribución y modificación, como resultado de los derechos que tienen las empresas o compañías que los comercializan (Ríos, 2020).

Bajo el rótulo de programas de autor se hallan recursos como *Atenex*, *Cuadernia*, *Rayuela*, *MALTED*, *Hot-Potatoes*, *EdiLim* y *JClic* desarrollados por la Consejería de Educación de Extremadura, Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, Instituto Cervantes, Instituto de Tecnología Educativa del Ministerio de Educación de España, *University of Victoria*, Fran Macías y Frances Busquets Burguera, respectivamente (Tárraga, 2012).

Merece la pena centrar la atención en el software de *JClic*. Ríos (2020) menciona que el entorno gráfico -intuitivo y amigable-, la accesibilidad, la descarga gratuita de la herramienta y de actividades multimedia, la utilización o exploración de los recursos sin necesidad de estar conectado

a la red, la compatibilidad del programa con diferentes sistemas operativos, constituyen las principales características de este.

En general, *JClic* se convierte en una excelente herramienta para que el estudiantado normalista la emplee en el proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo las modalidades presencial, virtual, a distancia e híbrida. Al hacerlo, el alumnado que estos atiendan podrán conseguir los propósitos pedagógicos que se establezcan.

Conclusión

La evidencia científica ha demostrado el impacto que tienen las herramientas tecnológicas en la enseñanza y en el aprendizaje del alumnado. A pesar de esto, hay profesionales de la educación que muestran resistencia a usarla en su labor docente (Ríos, 2020). Algunas de las causas o detonantes de esta situación son el miedo, percepción de inseguridad, rechazo, tedio, etc., a las mismas.

Si la formación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes continúa en este camino permeado de conformismo, pavor y resistencia, ¿se estará en condiciones de formar al sujeto del mañana? La respuesta es evidente. No se puede formar a los sujetos del Siglo XXI como se hacía en el pasado, ya que estos han nacido en un entorno en el que las herramientas tecnológicas están en todos los rincones y al alcance de todos (Ríos, 2020).

En este panorama, las TICCAD constituyen una excelente herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la educación inicial hasta la superior. Su debida implementación en las aulas no es una labor sencilla, pero tampoco es imposible. Esta tarea demanda, entre otras cosas, una formación inicial que dote de habilidades digitales a las y los futuros profesores: asimismo, una actualización constante de los profesionales de la educación que se encuentran servicio, a fin de que respondan a las características, necesidades e intereses de las generaciones actuales (Santamarina y Fuentes, 2017).

Al efectuar estas acciones se estará en posibilidades de que se erradiquen prácticas docentes que no corresponden ni abonan a las exigencias de la era digital, “esto es, una sociedad tecnologizada, donde los hábitos y estilos de vida se han visto transformados por el desarrollo constante e

imparable de las tecnologías digitales e Internet” (Viñals y Cuenca, 2016, p. 103). Al hacerlo, se podrá garantizar una práctica docente que abona a la formación integral del alumnado y, a su vez, promueve aprendizajes significativos y relevantes.

El curso *Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza* puede constituir una excelente oportunidad de aprendizaje para el estudiantado normalista de la Licenciatura en Educación Preescolar, si estos llegan a conocer, apropiarse y emplear cada uno de los recursos que se proponen en el programa: y si el facilitador del curso incluye otros tipos de software que impacten favorablemente tanto en la preparación académica como en la práctica docente de las y los estudiantes en formación. En este panorama, toman importancia los programas de uso libre.

Es incuestionable la existencia de la inmensidad de programas de uso libre que existen hoy en día. Por lo que el facilitador del curso ha de darse a la tarea de buscar, conocer, manejar y aplicar aquellos que mejor se adapten a las características, necesidades e intereses del alumnado que se atiende y, principalmente, abonen a la formación inicial de estos.

Los programas enunciados en la propuesta de mejora constituyen un excelente comienzo para que el estudiantado normalista de la licenciatura en Educación Preescolar incursione en el mundo del software libre. Su empleo les permitirá identificar la existencia de aplicaciones o herramientas de uso libre similares a las diseñadas por las compañías de software propietario o privativo. Además, comenzarán a vislumbrar y aprovechar cada una de las ventajas que ofrecen no solo estos programas libres sino otros. Entre las cuales se hallan la libertad de uso para determinados fines, la reproducción total o parcial y, a su vez, la distribución de los mismos.

De esta manera, al acercarlos al acercar al alumnado al uso de herramientas tecnológicas privativas y, sobre todo, de software libre se les prepara para que se conviertan en agentes educativos con una postura flexible, abierta y sensible ante lo que sucede en el contexto (local, nacional y mundial) para responder a las necesidades e intereses del estudiantado, con empleo de las TICCAD. En otras palabras, se les forma para que sean modelos de variedad y corrección expresiva, es decir, profesionales con la capacidad e iniciativa de adaptarse a las necesidades, exigencias, cambios e innovaciones de la sociedad de la cual son parte inherente (Santamarina y Fuentes, 2017).

Bibliografía

- Ariza, A. & Romero, S. (2009). El uso de JClic como complemento para la enseñanza/aprendizaje de la Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 45-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732280009.pdf>.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/retos-educacion-modernidad.pdf>
- Bautista, E. & Santafé, L. (2019). El Software JClic en las operaciones básicas con los números naturales bajo el modelo del Aprendizaje Basado en Problemas. In *Crescendo*, 10(2), 349-362. Recuperado de <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/2141>
- De Pagés, E. (2012). *La generación Google. De la educación permisiva a una escuela serena*. Milenio.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (16/08/2022). Anexo 03 del Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). (2022). Programa del curso Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2022/4218.pdf>
- Ríos, J. (2020). Propuesta pedagógica: JClic como herramienta didáctica en la Educación primaria. *Revista Científica*, 5(16), 305-318. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563662985017>
- Santamarina, M. y Fuentes, L. (2017). Propuesta didáctica con la aplicación *Jclic* para el desarrollo de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 293-305. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjttjhnaT6AhV6L0QIHdMFAYIQFnoE-CAcQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistaseug.ugr.es%2Findex.php%2Freugra%2Farticle%2Fview%2F16625&usg=AOvVaw2P-6vWX8AHFiYbNYId1g3C3>
- Tárraga, R. (2012). JClic y Edilim: programas de autor para el diseño de actividades educativas en soporte digital para educación infantil

- y primaria. @tic. *Revista d'innovació educativa*, (9), 123-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349532305015>
- Vílchez, M. E. (2009). *Programa de aplicación que integra JClic, Hot Potatoes y Tora para el desarrollo de capacidades en el curso de investigación de operaciones del contenido Programación Lineal, en los estudiantes del V ciclo de la Escuela de Ingeniería Industrial de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo* [Tesis de maestría, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/612>
- Viñals, A. & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

Parte II

Reflexionar desde los planes de estudio

Capítulo 2.1

El humanismo en el plan de estudios 2018

Aneli Galván Cabral

Maricela Soto Quiñones

Orlando Daniel Jiménez Longoria

<https://doi.org/10.61728/AE20251543>



Resumen

Este artículo es un análisis del Plan de Estudios 2018 (PE 2018) centrado en el enfoque humanista que “implica considerar en los diferentes espacios educativos la formación en la convivencia, la solidaridad, la justicia, el respeto y la búsqueda de la autorrealización” (Tobón, Fernández et al., 2004). Debido a lo anterior, es pertinente retomar las distintas competencias destinadas a la formación ético- valoral.

La formación humanista se incluye de manera transversal, de ahí que se obture para tal objetivo, ya que requiere de su propio tratamiento curricular teórico-práctico desde primer semestre hasta octavo en lo que a conocimientos, habilidades y actitudes se refiere. Para la realización este documento se parte de la siguiente pregunta ¿cómo se incluye la formación humanista en el PE 2018? De igual forma se propone el siguiente planteamiento, acerca de que la formación requiere de un tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal, para ello, se hace necesario sentar las bases filosóficas, pedagógicas y didácticas que fomenten el desarrollo humano, desde un sentido teórico-práctico.

Para desarrollar lo anterior, este documento se concentra en la realización de varias acciones entre las que están reflexionar en la presencia del humanismo, específicamente el sentido inclusivo, en los Programas del Plan de Estudios 2018 para lo cual se analiza dicho plan con su enfoque, estructura y contenido curricular. Así como, se reconoce que la formación ética-valoral son parte de las pretensiones de dicho plan, de manera transversal, cuestión que limita su trato formativo con las futuras maestras. El propósito es ofrecer una mirada curricular de dicho plan para identificar el sentido inclusivo del desarrollo humanista en el mismo.

A modo de apertura

Como ya se mencionó, en el presente trabajo se aborda el humanismo como una necesidad curricular en el PE 2018. Para dar respuesta al cuestionamiento que rige este texto, se examina este plan y todos los componentes que lo conforman. De igual forma, se parte de que la formación ética-valoral son parte de las pretensiones de dicho plan, de manera transversal, cuestión que limita su trato formativo con las futuras maestras. El propósito es ofrecer una mirada curricular a dicho plan para identificar el sentido inclusivo del desarrollo humanista en el mismo.

Se reconoce la inclusión humanista en el sentido ético-valoral de manera transversal en la malla curricular, cuestión que impide una formación humanista sólida mediante un tratamiento teórico-práctico de manera específica, con su propio trayecto formativo. Es decir, crear conciencia con conocimiento y acción. Las reflexiones que se ofrecen en el presente artículo tienen la intención compartir otra mirada curricular al desarrollo de la formación humanista en el plan de estudios en cuestión.

Un acercamiento al Plan de Estudios 2018

Las reformas educativas pretenden formar ciudadanos que respondan a la realidad social de un contexto histórico determinado o, también, subsanar las carencias que se detectan y, en ese sentido, hacer planteamientos para enmendar la ausencia de alguna habilidad o conocimiento emergente para la vida escolar. La escuela tiene un papel importante en todos los ámbitos educativos, debe responder a las necesidades sociales, estar ahí para contribuir al avance hacia una formación de calidad, primero individual y después colectiva de los integrantes de una comunidad. Esa función la compromete a estar atenta a los vacíos que se generan como grupo humano. El PE 2018 se conforma del enfoque que está centrado en el alumno; la flexibilidad curricular y las competencias, estas últimas.

Se define como la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas que la vida personal, profesional y laboral plantea.

Se construye a través de una combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes. La perspectiva sociocultural o socioconstructivista que se asume en este plan de estudios, aboga por una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. (SEP, 2018, p. 14)

El segundo enfoque, centrado en el aprendizaje, consiste en reconocer que el alumno aprende a partir de la experiencia que vive en su vida cotidiana, de ahí la importancia de la enseñanza autónoma para que desarrolle una formación para la vida en conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera práctica. De ahí la relevancia de trabajar colaborativamente; elaborar proyectos; estudiar casos de enseñanza; emplear el aprendizaje basado en problemas; retomar los incidentes críticos y aprendizaje en el servicio para que posibiliten la formación de un docente reflexivo-propositivo. Por último, la flexibilidad curricular y administrativa incluye la relevancia, pertinencia de las decisiones en la tutoría, asesoría y cursos optativos que contribuyan a fortalecer la formación de los futuros docentes. Este escenario posibilita la formación de un docente con:

Capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje. Capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos. Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. Capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita. Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. Interés por participar con una conciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad,

México y el mundo. Capacidad para comunicarse e interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características culturales y lingüísticas e Interés por realizar actividades de enseñanza. (SEP, 2018, p. 13)

Se considera que no son suficientes estos planteamientos que contribuyen a una formación ético-valoral. Se requiere de su propia especificidad curricular. En este sentido, y aunado al enfoque, el desarrollo humano es fundamental para ejercer la docencia, ya que un maestro se dedica a formar otros humanos, de ahí la necesidad de formarse como tal, “esto implica considerar en los diferentes espacios educativos la formación en la convivencia, la solidaridad, la justicia, el respeto y la búsqueda de la autorrealización” (Tobón, et al., 2004). Desde un sentido epistemológico, psicológico, filosófico, pedagógico y didáctico. Requiere de su propio espacio curricular.

Si bien, está incluido como competencia profesional en el PE 2018, donde se hace alusión a la actuación ético-valoral en la profesión, reglas de convivencia, solución de conflictos, accionar con relación a los principios de los derechos humanos, entre otros indicadores éticos, que están presentes de manera transversal en los diferentes cursos, pero cabe preguntar. ¿Cómo se comprende la formación ética desde una mirada epistemológica, filosófica, pedagógica y didáctica? ¿Qué tanto se comprende el comportamiento del ser a partir de un sustento teórico-práctico? ¿Cómo se evalúa la formación ética-valoral? ¿Cómo se crea la conciencia práctica meta cognitiva de dicha formación?

Pese a que cada sujeto lo ha determinado su propia historia social, donde aprendió a ver su mundo a partir de su propia cultura, que quizá coincida o no con lo pretendido en un enfoque curricular. De ahí, la necesidad de ahondar en este campo humanista desde la especificidad del mismo. “El reconocimiento de la totalidad del hombre como ser que siente, piensa y se rige por una ética” (Abbagnano, 1987, p. 629). Desde esta perspectiva, se considera al hombre como un ser integral que pertenece a una sociedad a la cual define y se define a partir de ella. En ese intercambio, la institución educativa complementa lo que el individuo por sí mismo no obtiene en lo cotidiano, por lo que requiere de su propio tratamiento disciplinar.

Es así como se puede apreciar que los planes de estudio no se han ocupado lo suficiente del conocimiento del ser, que implica responder a los siguientes interrogantes: ¿Por qué soy como soy? ¿Por qué actúo como tal? ¿Por qué soy o no soy empático, solidario, respetuoso, etc.? Se ha considerado que la parte epistemológica, filosófica, pedagógica y didáctica de la ética-valoral del individuo pertenece a otra esfera donde la escuela tiene poco que hacer. ¿Qué ha hecho que se le dé poca importancia en los planes de estudio? Es necesario considerar la complejidad de la pregunta y no ser parcial en la respuesta.

Primero, la atención a la comprensión ético-valoral de los sujetos se mueve en dos grandes esferas, la teórica y la práctica. En la teórica están las propuestas, las ideas de lo que debe ser una educación basada en lo que el individuo siente. La práctica es la acción, el entendimiento del porqué se actúa o reacciona de determinada manera ante ciertas circunstancias. Esto requiere de su propia especificidad curricular, un trato propio como campo formativo. Estos dos diseños se complementan y se separan casi irremediabilmente en el ámbito de la acción. Cada estudiante o docente posee una historia personal que lo determina y por lo tanto lo aleja del otro. Este rasgo necesita de una mayor atención, por lo que no es suficiente la transversalidad para tratar las diferencias personales que requieren de un procedimiento especializado. Es en el aula donde se generan este tipo de intercambios y también donde se efectúe un seguimiento mediante la evaluación de la conciencia del ser ético.

No basta con formar en valores desde la superficie. Se requiere una estructura curricular que incluya un trayecto de formación humana, con fundamentos teórico-prácticos, metodológicos-didácticos. Una acepción del sentido es saber cómo funciona teóricamente el “ser humano” y otra muy diferente es “la conciencia del ser” con todas sus consecuencias. La convergencia de las dos líneas estructuradas una sobre la otra, requieren de una planeación con el mismo detenimiento curricular que cualquier disciplina. A partir de esto se formula la siguiente pregunta ¿en qué proporción el plan 2018 se ocupa de la condición humana como parte fundamental del aprendizaje de los involucrados?

Actualmente, se está viviendo un proceso de transición en las escuelas de formación docente. Sigue en vigencia el PE del 2018, pero pronto

inicia el del 2022. Nos detendremos en el primero, ya que está a punto de concluir y vale la pena valorar el sentido de docencia que ofrece su contenido. Preguntas: ¿Cómo incluir el campo ético-valoral en el plan de estudios? ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes requieren ser incluidas? Quizá, las interrogantes plantadas, puedan tener varias lecturas y propuestas, que en el presente caso, está claro, que el trayecto destinado a tal cometido será el área filosófica y epistemológica y la tira de cursos que contribuyen a operativizar el campo ético-valoral, que den cuenta de: ¿Quién soy? ¿Por qué soy como soy? ¿por qué soy o no soy respetuoso? ¿Por qué soy o no soy empático?, entre otras. Esto no puede quedar en la superficie, tendrá que tener una comprensión teórico-práctica.

Si partimos de la definición de formarse como soporte para la argumentación, tendremos el camino que Ferry (1990) plantea: “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen, o que uno mismo se procura” (p. 43). En coherencia con esta definición nadie puede cambiar a otros, a menos que el otro esté dispuesto a transmutar y decida aprender. Cualquier reforma educativa no tendrá el suficiente impacto en los actores operarios si estos en sus pretensiones formativas no está incluida la transformación. Esta formulación nos lleva por el camino del autoaprendizaje y, por lo tanto, de la necesidad de ampliar el conocimiento que del individuo como tal se tiene. Las fuerzas internas que mueven a los involucrados en la enseñanza precisan de un protagonismo que hasta ahora se ha diluido en otros saberes.

La formación docente ha evolucionado a través del tiempo con modelos educativos variados: el docente-investigador del PE 1984; el docente didáctico-reflexivo del PE 1999; el docente-competente-reflexivo propuesto en el PE 2012 y el docente que incluye a la comunidad planteado en PE 2022. Cada arquetipo corresponde a un momento histórico y a necesidades sociales concretas. Un docente, de la época que sea, es un ser humano con su propia historia, creencias, cultura y valores que lo distinguen como un ente individual, diverso, el actor central que aplica las currículas educativas. Con esta premisa, la educación se encuentra en una encrucijada. Por un lado, está la insistencia curricular en el perfil de egreso que debe responder a las necesidades sociales y por el otro, los

actores como entes individuales que deciden qué aprender, asumiendo que la formación profesional es de voluntades.

Si la enseñanza se piensa sin la variable individualidad, se tomarían medidas radicales como: dejar de lado a los que no quieran aprender; a quien no tenga vocación para enseñar, que deje la docencia quien no esté comprometido que se dedique a otra cosa. Pero la realidad no funciona así. Todos los involucrados tienen procesos de aprendizaje distintos en la maduración cognitiva y humana. Es importante considerar ese desarrollo como parte del conocimiento necesario para un proceso integral:

Educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que le anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarlo unos a otros por medio del conocimiento. (Savater, 1997, p. 23)

También el docente entra en el proceso cognitivo y se perfecciona día a día. En este momento concreto, no es dueño del saber porque el conocimiento se encuentra de manera inmediata en las redes y espacios cibernéticos que facilitan el camino de la información. Sentir la bondad, risas, compartir sensaciones, miedos, alegrías, visiones de mundo cara a cara, facilitan la construcción interpersonal, se prueban como seres únicos e irrepetibles. Es decir, la capacidad de ser empáticos, solidarios, buenos receptores, amigos, colaboradores, entre otras cualidades humanas. En el terreno real, —también en el virtual, aunque en menor medida por las características del espacio— es donde se pueden sentir las emociones, se pueden vivir con la impronta de la cercanía física. Es el espacio ideal para ratificar o negar el discurso.

Se promueve, pues, el énfasis en determinados saberes que por su opacidad en la currícula se desplazan y no se les trata con la importancia que requieren. Es así como el PE 2018, con sus características particulares como la de educar para la vida, donde la práctica docente es un medio para hacer que la sociedad trascienda mediante la formación de los educandos, retoma de alguna manera los valores necesarios para una educación del “ser”. Estas ideas conducen de alguna forma a una resignificación del papel de los maestros:

Se trata de profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos. (DGESUM, 2018, p. 3)

Se reconoce a un profesor integral porque se ocupa de sus alumnos: resuelve problemas; escucha; escribe; lee; de manera autónoma e independiente, con ética, colaboración y capacidad de intervenir en diferentes contextos. Aunado a que desarrolla un pensamiento científico y holístico en el campo de la educación, para que fundamente y argumente las acciones pedagógicas, metodológicas, didácticas y técnicas que decide en la docencia. Proponemos formar a un docente crítico, pertinente, reflexivo, capaz de reconstruir su práctica, en suma, un docente capaz de resolver toda la problemática educativa, pero la ausencia está en el ¿cómo comprenderlo de manera teórico- práctico? ¿Cómo evaluar el nivel de competencia logrado en campo ético valoral?

Es notoria la pertinencia de un plan de enseñanza en valores éticos, pero esto no determina una formación humanista. Desde la cuestión curricular, es evidente el énfasis en un docente integral, holístico, reflexivo, autónomo, ético, pero cabe preguntar ¿será suficiente una formación académica integral, aunque en el desarrollo humano se encuentre relegado? El humanismo concebido desde Erasmo de Róterdam (1525), Michael Montaigne (1580), Jean-Paul Sartre (1945), Erich Fromm (1978), Fernando Savater (1997), Edgar Morín (1999), Paulo Freire (2010), Pablo Boullosa (2016), entre otros teóricos, se encamina hacia la formación humana. Sostenemos que el ser humano no siempre actúa con el cuidado que tendría. Esto es un asunto de no poca importancia para el real avance y desarrollo de las habilidades individuales en el ámbito de la enseñanza. Entonces, cabe preguntar sobre el lugar que ha ocupado el desarrollo humano en el currículo de las escuelas normales.

En cualquier plan de estudios, no basta con proponer trabajar en el entendimiento, comunicación, ética, empatía si no se instruye en ello. ¿Por qué pensar que un futuro maestro será capaz de preparar al ser,

cuando no se ha educado en ello? Una cosa es la formación académica y otra es la humana. Esta requiere de su propia especificidad formativa. Ello contribuye a realmente erigir ciudadanos completos en lo académico y listos para construir otro tipo de enseñanza. La formación humanista se genera. Ferry (1999), en el artículo “Trayecto de la formación”, demuestra que el desarrollo académico no siempre se da al mismo tiempo que el personal. De ahí, la importancia de lograr esa paridad entre ambos quehaceres. Es amplificar al ser desde la comprensión teórica y práctica:

El ser humano no solo vive de racionalidad y de técnica: se desgasta, se entrega, se dedica a las danzas, trances, mitos, magias, ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida, más allá de la muerte. Por todas partes, una actividad técnica, práctica, intelectual, da testimonio de la inteligencia empírico-racional; igualmente por todas partes, las fiestas, ceremonias, cultos con sus posesiones, exaltaciones, despilfarros, “consumaciones”, dan testimonio del *homo ludens*, *poeticus*, *consumans*, *imaginarius*, *demens*. Las actividades lúdicas, de fiesta, de rito no son simples esparcimientos para volver luego a la vida práctica o al trabajo; las creencias en los dioses y en las ideas no pueden reducirse a ilusiones o supersticiones: estas tienen raíces que se sumergen en las profundidades antropológicas, se refieren al ser humano en su naturaleza misma. Hay una relación manifiesta o soterrada entre la siquis, el afecto, la magia, el mito, la religión; hay a la vez unidad y dualidad entre *homo faber*, *homo ludens*, *homo sapiens*, y *homo demens*. Y en el ser humano, el desarrollo del conocimiento racional-empírico-técnico no ha anulado nunca el conocimiento simbólico, mítico, mágico o poético. (Morin, 1999, p. 24)

Entonces, ¿por qué excluir esta parte del ser en los planes de estudios? ¿Por qué dar mayor importancia a los valores éticos como contenido transversal, cuando estos son incomprensidos por el hombre que no se forma como un ser producto de emociones y sensaciones, de una historia? La formación humana facilita el entendimiento y el docente enfrenta las diversas realidades con una comprensión de quién es y cómo funciona. La enseñanza de la condición humana se ha dado por sentada en el Plan 2018. Se han incluido los valores y ética, pero aún no se ha diseñado

un currículo con un trayecto de desarrollo humanista que incluya sus propios contenidos y propósitos durante la formación inicial. Es un tema pendiente en la educación en México.

Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión. (Morín, 1999, p. 6)

El concepto de competencia representará aquí una capacidad de activar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. La docencia, a través de la historia, ha tenido diferentes connotaciones, desde el profesor mesiánico que es el dueño del saber, hasta el maestro competente para la vida cuya responsabilidad pedagógica recae en su autonomía para generar su formación. En suma y, específicamente, el plan de estudios 2018, ha aportado sustantivamente un maestro competente que responda a un mundo globalizado, capaz de enfrentar problemas y desafíos que la realidad le ofrece. Es un conocedor de su docencia, del desarrollo de los educandos, así como de las diversas culturas y contextos donde labora. Este centra su atención en la formación del alumno, trabaja por competencias, cuya característica es demostrada en la práctica. Aquí se movilizan los distintos saberes requeridos de manera específica, en una realidad precisa.

El profesor reconoce la diversidad, la inclusión de los niños, así como la necesidad que estos expresan. De igual manera, es conocedor de diferentes estrategias para que sus educandos movilicen saberes como: proyectos, trabajo colaborativo, incidentes críticos y por problemas. En suma, es un plan de estudios que, en la cuestión formativa, responde a una necesidad del momento, pero, se excluye el ámbito humanista porque, como ya se había mencionado, debe ser planificado como cualquier disciplina curricular. Ante estos requerimientos, se hace necesario: incluir en los planes de estudios un trayecto de formación que se detenga puntualmente en la condición humana, tanto para los futuros creadores de docentes como en las escuelas normales donde se deben abordar contenidos específicos.

A manera de cierre

Hemos planteado en el presente artículo la consideración de la competencia ética y valores en el PE 2018, relegando la inclusión teórico-práctica y de seguimiento del desarrollo humanista. Se reconoce que el docente necesita ser formado como humano para formar tal pretensión, para ello se necesita un trayecto formativo exclusivo para el campo ético y de valores, así como su tira de cursos que determinen el nivel de competencia que se requiere lograr en los estudiantes en este campo. Debido a ello, consideramos que, desde primer semestre, se incluyan cursos de ética y conocimiento de la filosofía de los clásicos, así como su tratamiento pedagógico y didáctico.

Lo anterior con el propósito de que los docentes en formación vayan construyendo una conciencia reflexiva sobre los importancia de formar y formarse desde una perspectiva humanista centrada en realizar ejercicios axiológicos claros y pertinentes con el contexto educativo en el que se desempeña. Donde el pensamiento crítico permita y propicie una educación holística en el docente y para los estudiantes de los distintos niveles educativos.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (1987). *Diccionario de filosofía*. FCE.
- Boullosa, P. (2016). *El corazón es un resorte*. Taurus.
- DGESUM. (2012). *Plan de estudios 2012*. SEP.
- DGESUM. (2018). *Planes de Estudio 2018*. SEP. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fromm, E. (1978). *Tener o ser*. Paidós.
- Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Paidós ibérica.
- https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/
- Morín, Edgar y Mercedes Vallejo-Gómez. (1999). *Los siete saberes*

necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

<https://humanidades.com/humanismo/>

Savater F. (1997). *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

SEP. (1999). *Plan de estudios 1999*. SEP.

Capítulo 2.2

Formación en inclusión educativa y su impacto en la práctica profesional: análisis de los planes de estudio de la licenciatura en Educación Preescolar 2018 y 2022

*Claudia Lizbet Soto Casilla
Yésica Argentina López Galván
Moisés Antúnez García*

*Educación es un acto amoroso,
porque supone respetar a cada cual en su diferencia.
(López Melereo, 2012)*

<https://doi.org/10.61728/AE20251550>



Introducción

La inclusión es un derecho en el Sistema Educativo Mexicano, refiriendo al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se especifica que “Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.” (DOF, 2019, p.1). Por tal razón es indispensable que las instituciones formadoras de docentes consideren dentro de su plan de desarrollo institucional las acciones pertinentes para que sus docentes transiten hacia prácticas inclusivas dentro de sus aulas y, además, formen a los futuros docentes con un enfoque inclusivo.

Para tal efecto es importante que los docentes formadores inicien, de manera temprana un proceso de conceptualización sobre inclusión, educación inclusiva, inclusión educativa, diversidad, barreras para el aprendizaje y la participación, diseño universal para el aprendizaje, entre otros; de tal forma que se establezca un lenguaje común entre los formadores de docentes sobre inclusión. Además, esto abriría paso para cambiar políticas, cultura y prácticas que permita a las Escuelas Normales cumplir con las demandas internacionales, nacionales y locales en materia de equidad e inclusión. El objetivo del presente texto, es promover el análisis y reflexión en torno a la trascendencia de favorecer en el alumnado de la licenciatura en Educación Preescolar, la construcción de conceptos, paradigmas y prácticas inclusivas, que permiten la atención a la diversidad con calidad, desde una perspectiva humanista y global que marcan los referentes actuales. Se analizarán las respuestas del alumnado perteneciente a 2019-2023 que está siendo firmada con el Plan de Estudios 2018.

Por último, lo ideal es que haga una narración de lo que va a presentar el texto; por ejemplo, en el primer apartado se hace una reflexión sobre la inclusión educativa en todos los niveles, siguiendo a tales autores. En el segundo apartado se analiza específicamente el plan y programa tal; en el tercer apartado se hace tal cosa y se finaliza con tales conclusiones.

Sobre inclusión educativa

La agenda 2030 de la ONU, en el objetivo 4 se hace mención sobre que la educación de calidad basada en la equidad e inclusión; los Planes de Estudio de Educación Básica 2022 establecen ocho ejes transversales, el primero de ellos es la inclusión. Entonces, no es solamente una necesidad, es una obligación para las Escuelas Normales formar docentes inclusivos en escuelas inclusivas. Por otra parte, los cambios sociales son evidentes e impactan en la forma de concebir los procesos educativos, temas como orientación sexual, estereotipos de género, estructuras de la familia, obligan a educar en el respeto y la tolerancia.

Para comenzar, es importante establecer un marco conceptual sobre inclusión educativa, sin embargo, es importante puntualizar que “En la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños [adolescentes y jóvenes] y tengan éxito en su aprendizaje” (Blanco, 1999). Esto implica concebir la transformación de la escuela como un proceso paulatino y constante. Para La Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) el perfil de un docente inclusivo debe considerar los siguientes temas:

1. Valorar en positivo la diversidad del alumnado: las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación.
2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores.
4. Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas. En este punto se enfatizan dos aspectos: los profesores como profesionales que reflexionan y la formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo.

El análisis debe considerar las prácticas de los formadores, los planes de estudio y la percepción de los docentes. En lo referente a las prácticas de los formadores de docentes, debemos asumir que los grupos de estu-

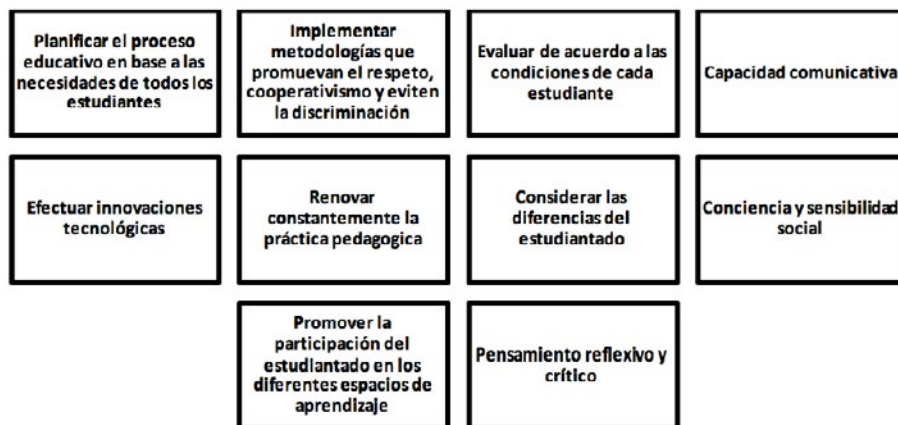
diantes con los que trabajan son diversos, para tal efecto Paz Maldonado puntualiza que:

La atención a la diversidad en la enseñanza superior requiere desarrollar múltiples acciones por parte de toda la comunidad educativa. Sin embargo, el profesorado tiene una enorme obligación en la búsqueda por ofrecer una educación inclusiva que permita fomentar el pluralismo sin ninguna distinción en todos los centros educativos de este nivel, dado que, son ellos los que diariamente interactúan con el estudiantado en los espacios de formación universitaria. (2018, p.118)

Este mismo autor puntualiza las siguientes propuestas a desarrollar:

Imagen 1

Propuestas sobre las competencias básicas y transversales para atender a la diversidad en la Educación Superior.



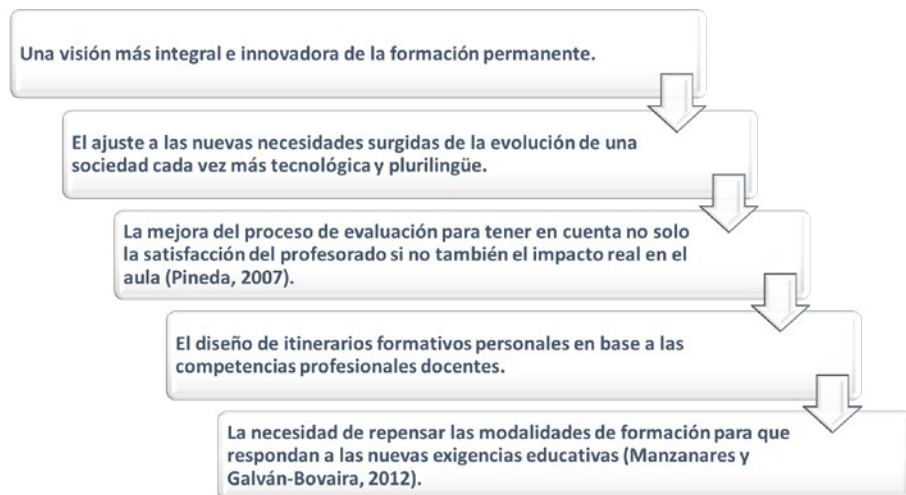
Fuente. En Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior (Paz Maldonado, 2018, p. 126).

El desarrollo de estas competencias en cada Escuela Normal debe iniciarse con un diagnóstico enfocado a reconocer las fortalezas y debilidades de la escuela, desde infraestructura hasta procesos organizativos, administrativos y de gestión; las metodologías de enseñanza de los docentes y las interacciones que se dan con los diferentes actores. Siguiendo a Do-

mínguez y Vázquez (2015, p.150) se presenta los aspectos susceptibles de mejora en la formación permanente del profesorado:

Diagrama 1

Aspectos de mejora en la formación permanente del profesorado.



Fuente. Domínguez y Vázquez (2015, p.150).

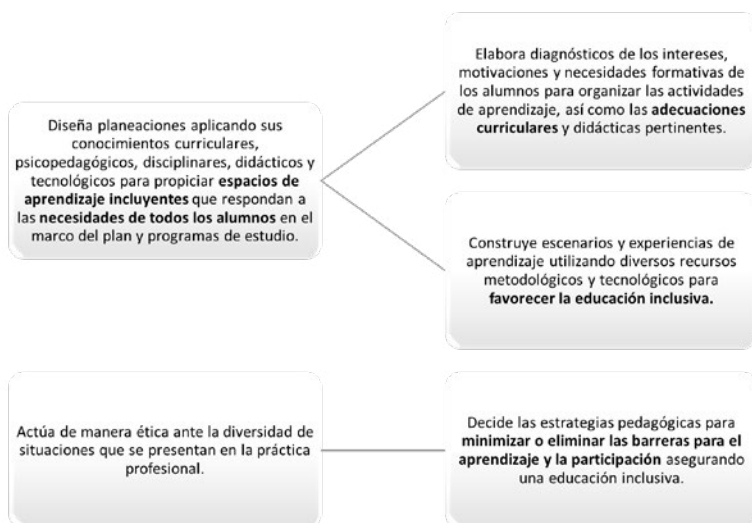
Hasta este punto se ha abordado la importancia de la reflexión respecto a los docentes formadores y la escuela, en el siguiente apartado se presenta un análisis del Programa de la licenciatura en Educación Preescolar, específicamente los cursos Atención a la diversidad y Educación Inclusiva.

Análisis del plan de estudios 2018

En la formación inicial se establecen las bases para que los docentes cuenten con teorías y metodologías para favorecer el proceso de inclusión, el plan de estudios 2018 de Educación Preescolar establece entre sus competencias profesionales:

Diagrama 2

Competencias profesionales en la licenciatura en Educación Preescolar.



Fuente. Elaboración propia con base en el Diario Oficial de la Federación (2018) ACUERDO número 14/07/18, Anexo 3.

En este desglose de competencias profesionales podremos observar que se asumen que los espacios incluyentes acogen a todos los estudiantes, sin embargo en la línea de esta competencia se contemplan las adecuaciones curriculares centrando la atención en el alumno y no en los contextos; en contrapeso a la segunda competencia aborda la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Para sumar a este análisis revisaremos los contenidos del curso Atención a la Diversidad, en cuarto semestre, y Educación Inclusiva, en quinto semestre.

Tabla 1*Contenidos de los cursos atención a la diversidad y educación inclusiva.*

Atención a la diversidad	Educación inclusiva
Unidad de aprendizaje I. Diversidad y educación inclusiva: un desafío para los sistemas educativos actuales • Normalidad vs. diversidad en el aula: El derecho a la diferencia y a la equidad. • La educación intercultural, dispositivo para favorecer la atención en las aulas desde el autoconocimiento y valoración del otro. • Enfoque intercultural y análisis interseccional: recursos para la atención de la diversidad en las aulas.	Unidad de aprendizaje I. Aspectos generales de educación inclusiva • Principios de interculturalidad, igualdad y la inclusión. • Del modelo de la exclusión al modelo de la inclusión. • Modelos de transformación y desarrollo de culturas inclusivas. • La inclusión en los programas de estudio vigentes. • Análisis de las condiciones de las personas con discapacidad.
Unidad de aprendizaje II. Discriminación y barreras para una atención educativa incluyente • La interacción profesional entre el asesor inclusivo y el titular del grupo para la atención a la diversidad: una reflexión desde el campo. • La educación en la diversidad: un compromiso histórico del sistema educativo. • La perspectiva de género en la educación, un cambio de mirada.	Unidad de aprendizaje II. Metodologías inclusivas • Interseccionalidad, enfoque para la inclusión. • Aprendizaje cooperativo. • Aprendizaje entre iguales. • Atención diferenciada por tipo de discapacidad. • Interculturalidad en la escuela.
Unidad de aprendizaje III. Hacia la construcción de aulas y comunidades educativas inclusivas • Recursos para la promoción de aulas inclusivas. • Orientaciones pedagógicas para desarrollar aulas inclusivas. • Presentación de propuestas para atender la diversidad en las aulas.	Unidad de aprendizaje III. Gestión pedagógica inclusiva de calidad • Habilidades socioemocionales e inclusión. • Ajustes razonables en el ámbito escolar. • Evaluación de la gestión pedagógica inclusiva.

Fuente. Elaboración propia con base Programa de Licenciatura en Educación Preescolar 2018.

Los contenidos que se desprenden de cada curso permiten que las y los docentes en formación de educación preescolar amplíen su mirada respecto a la atención a la diversidad, así como al fin de la inclusión; de esta manera, el formador de docentes tiene elementos teóricos que le permiten guiar a las y los estudiantes en su proceso de formación inicial. Para sumar al análisis de formación sobre inclusión se presenta la percepción de los y las docentes en formación.

En voz de docentes en formación

Resulta de gran trascendencia conocer y analizar las experiencias y opiniones del alumnado que se encuentra siendo formado con el Plan 2018 en relación con sus prácticas y situaciones con temas de inclusión educativa y cómo su formación les ha sido de utilidad para resolver dichos retos.

Se aplicó una encuesta a un total de 35 alumnas y alumnos de séptimo semestre, que representan el 70 % del total de la población de la generación 2019-2023.

Se obtuvo que un 100 % reconoce que en su trayecto de formación se abordaron cursos relacionados con inclusión y diversidad. De esos cursos, el 71 % considera que los contenidos abordados en dichos cursos han resultado de utilidad en sus diversas jornadas de prácticas. Un 28 % considera que no le han resultado de utilidad y en sus motivos mencionan aspectos como que se abordaron contenidos de manera general, lo que no permite el dominio del tema o habilidades didácticas para su trabajo, pues solo se queda con el conocimiento de la información y no en la práctica, además de que solo se priorizaban algunas evidencias.

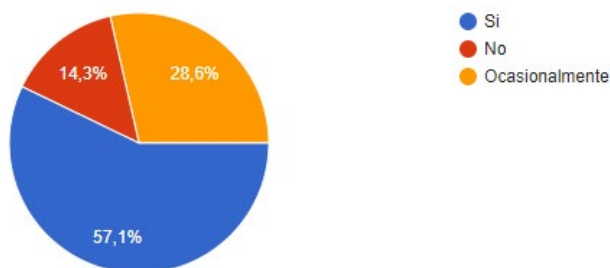
Asimismo, se puede observar que aún hay áreas de oportunidad en relación con ver a la inclusión como un aspecto transversal, pues solo el 57 % considera que en otros cursos se retoma dicha consideración.

Gráfica 1

Inclusión como aspecto transversal.

¿En el resto de los cursos de tu formación, se trataba de alguna manera el tema de inclusión?

7 respuestas



Fuente. Elaboración propia con base en las respuestas de la encuesta.

Se les preguntó sobre los principales retos de inclusión que han enfrentado en las prácticas en el aula. Entre sus respuestas, se repitió constantemente la falta de empatía, solidaridad y sororidad por parte del equipo docente y de apoyo escolar, causado por el desconocimiento sobre diversos temas de atención a la diversidad.

En cuestiones prácticas, hubo una amplia gama de respuestas que coincidían en que no saben con certeza cómo incluir eficazmente a alumnos con algunas condiciones que no se trabajan en su formación como TDHA, discapacidades, etcétera.

A continuación, se presentan los porcentajes sobre cómo resolvieron dichos retos:

Gráfica 2

Solución de retos sobre inclusión.

¿Cómo resolviste dichos retos?

7 respuestas



Fuente. Elaboración propia.

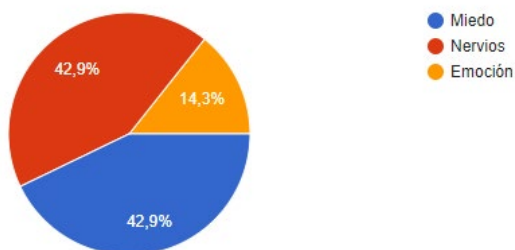
En el estudio también se consideraron los aspectos emocionales del alumnado y se tiene que:

Gráfica 3

Solución de retos sobre inclusión.

¿Qué sensación te causa enfrentar los retos de inclusión?

7 respuestas



Fuente. Elaboración propia.

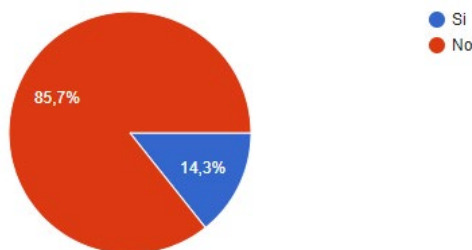
Las jornadas de prácticas representan un espacio y tiempo de aprendizaje de las y los educadores tutores, por lo que las habilidades y conocimiento que ellos compartan y demuestren en las condiciones reales de trabajo, resultan sumamente enriquecedoras para el alumnado en formación. Se formuló la siguiente pregunta sobre los tutores y su dominio en el tema de Inclusión.

Gráfica 4

tutores y temas de inclusión.

En relación a lo observado, ¿consideras que las docentes en servicio tienen una formación en temas de inclusión?

7 respuestas



Fuente. Elaboración propia.

Esta pregunta resulta trascendente ya que nos habla también de la formación y capacitación que han tenido los y las docentes en servicio han tenido en su trayectoria. En su mayoría contestaron que los temas de inclusión no se ven como una cuestión transversal y que se deja el trabajo con niños y niñas con alguna condición al equipo de USAER pues desconocen sobre cómo trabajar con ellos además del nuevo enfoque de Inclusión.

Finalmente, se les solicitaron propuestas para el Plan de Estudios 2022 en el tema de inclusión. Entre las respuestas del alumnado, se puede recuperar que consideran que los contenidos de inclusión deben abordarse desde los primeros semestres de la malla curricular, pues la diversidad y el reto de la inclusión es posible analizarse desde las primeras jornadas de observación, lo que permitiría profundizar en sus observaciones estos elementos y considerarlos para el momento del diseño de sus situaciones didácticas. Además, una observación trascendente del alumnado para el equipo de docentes de la licenciatura es “Que se adentren en las aulas de preescolar para que conozcan las problemáticas y retos de inclusión que enfrenta la educadora verdaderamente y, con base en ello, preparen sus clases”. Se puede decir pues que el alumnado en formación observa una desvinculación entre lo que se trabaja en las clases y la realidad educativa a la que se enfrentan en el aula.

Finalmente, el alumnado propuso que es posible crear mesas de trabajo en donde apoye un profesional experto en el área de inclusión y cada quien presente sus situaciones en el aula a fin de brindar orientaciones de intervención que puedan ser retomadas para sus situaciones didácticas e instrumentos de evaluación.

Panorama 2022

El gobierno actual ha llamado a su actual Reforma Educativa “La Nueva Escuela Mexicana”, que en el ámbito de Inclusión Educativa ha realizado algunas transformaciones. Para comenzar se tiene la reforma que se realizó en artículo tercero constitucional que establece:

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.
(Secretaría de Gobernación, 2019)

De esta forma, se inicia desde el enfoque político la iniciativa de impulsar y promover en la práctica la Inclusión de carácter nacional, promoviendo que todo estudiante de cualquier nivel educativo, tenga la oportunidad de aprendizaje y superación, independientemente de todos los aspectos que le hacen diferente y asean geográficos, físicos, sociales e intelectuales. Sino por el contrario, retomando dicha diversidad como fuente de riqueza y construcción social.

La formación de docentes desde este enfoque debería de observarse en el entramado de Plan de Estudios de esta Nueva Escuela Mexicana. Para comenzar, es importante mencionar que para el diseño de los planes de estudio de las licenciatura de las Escuelas Normales, por primera vez, se hace una invitación extensiva a que los docente dichas instituciones sean parte de los equipos de diseño curricular nacional, que funcionan a nivel institucional, estatal y nacional, a través de reuniones generales y según los trayectos de formación.

Para el Plan 2022 hay tres tipos de cursos: los de observancia Nacional para todas las Escuelas Normales, los de propuesta Estatal que responden a necesidades locales y los Institucionales que solo serán impartidos en dicha institución.

Los cursos están siendo construidos durante el semestre inmediato anterior. Esto genera dos problemáticas: el trabajo apresurado por parte de los equipos diseñadores y, quizá el más importante, el desconocimiento de los contenidos del resto de los cursos de la malla curricular, por lo que se observa cierta incertidumbre respecto a qué contenidos y actividades se pueden relacionar con otros cursos del mismo trayecto o semestre. Además de que las propuestas a nivel estatal y/o institucional desconocen los contenidos de los cursos nacionales porque es incierto los temas que se trabajaran y que impide iniciar el diseño interinstitucional hasta que se conozcan los programas según avance cada semestre.

Debido a que en el presente texto se analiza el tema de inclusión, se presenta a continuación la tabla con los cursos que tienen relación con dicha temática, incluye el trayecto carácter de implementación, horas a la semana y cantidad de créditos:

Tabla 2

Cursos relacionados con inclusión educativa en el plan 2022.

Tercer semestre			
Curso	Carácter de implementación	Trayecto	Horas a la semana y créditos
Lengua de señas mexicanas y/o braille	Nacional	Trayecto de lenguas, lenguajes y tecnologías digitales	4 Hrs 4.5 Créditos
Cuarto semestre			
Interculturalidad crítica e inclusión	Nacional	Trayecto de bases teóricas y metodológicas de la práctica.	4 Hrs 4.5 Créditos
Pedagogía y didáctica del aula multi-grado	Nacional	Trayecto de bases teóricas y metodológicas de la práctica.	4 Hrs 4.5 Créditos
Adecuación curricular	Estatal	Trayecto de formación, pedagogía didáctica e interdisciplinar.	4 Hrs 4.5 Créditos

Fuente. Elaboración propia con base en la malla curricular 2022.

Se puede observar que se incluye un curso de lenguaje de señas, aunque se carezca de personal que cuente con el dominio de dicho contenido, por lo que será necesaria la contratación o capacitación de docentes para impartir el curso. También se retoma el tema de interculturalidad, una política muy marcada por el actual gobierno, a la par que Inclusión, pero de forma generalizada. Otro curso retoma a las escuelas multigrado, que en lo que respecta a nivel nacional y estatal, representan una realidad en su mayoría de las escuelas. Son tres cursos de carácter nacional que se relacionan con Inclusión Educativa.

A nivel estatal se propuso el curso de “Adecuación Curricular”, con propuestas de contenidos por parte del equipo de diseño, pero que hasta que se conozca el diseño y contenido de los cursos que anteceden, se podrá estructurar.

Se tiene pues un total de 4 cursos en la fase de profundización para favorecer la Inclusión Educativa en el Plan 2022, que se espera tenga un impacto importante en el tema de Inclusión y atención a la diversidad.

Conclusiones

Haciendo un análisis comparativo de los Planes de Estudio 2018 y 2022, se puede observar un incremento en la cantidad de cursos que favorecen las políticas, actitudes y prácticas inclusivas para los y las docentes en formación, que además van acompañadas de reformas constitucionales que permiten impulsar acciones y estrategias que permiten valorar y retomar la diversidad en el aula como un elemento enriquecedor de la vida diaria, dejando de verla en un sentido problemático y asumiendo dicha realidad como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje para la comunidad educativa.

La actual generación formada en el plan 2018, deberá pues, profesionalizarse en temas de inclusión y atención a la diversidad a fin de fortalecer las áreas de oportunidad que presenta su perfil de egreso según sus propias experiencias en las aulas y las reflexiones que han tenido de ellas.

En lo referente a los docentes, se deberá construir una estrategia académica donde se favorezca el trabajo transversal de la inclusión y atención a la diversidad en los diversos cursos. Ya sea a través de reflexiones, análisis

de casos, situaciones críticas, lecturas, análisis de las prácticas, así como el asesoramiento y construcción de situaciones didácticas sobre un área en específica pero considere la atención a la diversidad. Asimismo, el acompañamiento en las jornadas de prácticas para brindar orientaciones y la creación de un círculo de análisis de la práctica con enfoque inclusivo.

En lo referente al Plan 2022, aún no es posible hacer un análisis del mismo pues aún se encuentra en construcción semestre a semestre y se deberá esperar a que las generaciones formadas en él cursen los por los diversos trayectos y pongan en juego sus dominios en las jornadas de práctica y servicio social para obtener información que permita hacer un análisis sobre la pertinencia de los contenidos abordados en el aula al momento de enfrentar y resolver los retos de la Inclusión.

Bibliografía

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación para el profesorado de la educación inclusiva*. Bélgica
- Blanco, R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín 48 del Proyecto Principal de Educación*
- DOF (2018) Diario Oficial de la Federación (2018) ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica Anexo 3 Licenciatura en Educación Preescolar https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- DOF (2021) Diario Oficial de la Federación Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado el 26 de noviembre de 2022 en chrome-extension: //efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo14166.pdf
- Domínguez, J. y Vázquez, E. (2015) Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Volumen 8, Número 2.
- López, M. (2012) La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*.
- Paz Maldonado, E. (2018). Competencias del profesorado universitario

para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200008>

Secretaría de Gobernación. (2019, 15 mayo). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Capítulo 2.3

Calidad educativa: qué evaluar

*Gabriela del Carmen Maciel Sánchez
Zilia Verónica Martínez Esquivel
Carlos Valentín Córdova Serna*

<https://doi.org/10.61728/AE20251567>



Introducción

Este documento es un acercamiento hacia la calidad educativa y la importancia de esta en la educación. Para esto, primero se conceptualiza y se enuncia, de manera general, cómo se va concibiendo está a lo largo de los años en la educación mexicana posteriormente, se hace un recorrido histórico sobre cómo ha ido concibiendo en la educación normalista desde el Plan de Estudios 2018 hasta el Plan de Estudios 2018. De igual forma, el presente texto se enfoca en revisar cómo se concibe la calidad educativa en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” y qué acciones se hacen.

A lo largo de este artículo, se revisan los aspectos y acciones de lo que implica evaluar. Se reflexiona sobre cómo esta acción educativa es resultado. Asimismo, se revisa el posicionamiento que tiene la evaluación dentro del acto educativo. Todo lo anterior, con el objetivo Analizar los aspectos cualitativos que se deben considerar en la evaluación educativa, partiendo de la pregunta: ¿Qué aspectos cualitativos se deben considerar en la evaluación de la calidad educativa?

Para la elaboración de este análisis, se parte de un ejercicio cualitativo con un método de investigación documental que permite estudiar distintas aristas de la calidad educativa. Por último se presenta una propuesta de cómo revisar la calidad educativa en el contexto ya descrito a partir del supuesto de que esta solo se puede propiciar si se concentra en los actores principales, docentes y alumnos.

A lo largo de este artículo, se revisan los aspectos y acciones de lo que implica evaluar. Se reflexiona sobre cómo esta acción educativa es resultado. Asimismo, se revisa el posicionamiento que tiene la evaluación dentro del acto educativo. Todo lo anterior, con el objetivo Analizar los aspectos cualitativos que se deben considerar en la evaluación educativa, partiendo de la pregunta: ¿Qué aspectos cualitativos se deben considerar en la evaluación de la calidad educativa?

Para la elaboración de este análisis, se parte de un ejercicio cualitativo con un método de investigación documental que permite estudiar distin-

tas aristas de la calidad educativa. Por último se presenta una propuesta de cómo revisar la calidad educativa en el contexto ya descrito a partir del supuesto de que esta solo se puede propiciar si se concentra en los actores principales, docentes y alumnos.

1

Dentro del discurso actual, y en los últimos años, se ha definido “quiénes somos” a partir de los resultados que se recuperan de la evaluación educativa. En ese sentido, si los resultados de las pruebas Planea, Enlace, entre otras, dicen que los alumnos de educación básica y media superior están reprobados, entonces, México es un país reprobado. Bajo esa mirada va la educación en un país donde la libertad educativa está supeditada a los intereses políticos globales y nacionales. No obstante, la evaluación, pese a sus bemoles, sigue siendo el camino para perfeccionar y corregir diferentes procesos. Con base en esto, se tiene que analizar qué se entiende por evaluar, qué es la calidad, cómo se recupera en la educación y lo más importante, qué se debe evaluar.

La evaluación es un proceso dinámico y sistemático enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual se verifica los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos en cada contenido. Es dinámico porque se encuentra en constante cambio, ya que se presenta de distintas formas y en diferentes momentos. Es sistemático porque se basa en un conjunto de reglas o principios sobre una materia relacionada entre sí, además de que contribuye a determinado objetivo.

La evaluación en la educación consiste en llevar a cabo valoraciones acerca del avance y progreso de cada estudiante, estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de cada uno de ellos. Permite conocer el proceso de aprendizaje de cada educando para identificar las necesidades y problemas del aprendizaje individual, y poner en evidencia los puntos fuertes y débiles del proceso educativo, de modo que estos juntos con sus maestros puedan sacar conclusiones para incrementar su competencia y obtener resultados favorables.

Según el tipo de evaluación, se permite generar cambios cognitivos en el alumno pues, mediante este proceso, el educando puede realizar una autoevaluación y detectar cuáles son sus debilidades para que posteriormente trate de encontrarles una solución y lograr un avance en su

persona. Además, puede detectar sus fortalezas para lograr desarrollarlas al máximo. Lo que se busca con una valoración es hacer un análisis algo profundo para detectar las fortalezas y debilidades de cada alumno; es decir, se evalúa para hacer las cosas de manera cada vez más eficaz en el desarrollo educativo.

Al responder al cuestionamiento ¿qué es evaluar?, se remite a la significación genérica que se le da a este trabajo. Según el DRAE (2022), evaluar es “señalar el valor de algo. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. Bajo estas expresiones, evaluar es darle un valor a algo, así como contabilizar, calcular, entre otros verbos que se orientan a la medición. La evaluación es una práctica necesaria si se quiere revisar un procedimiento, una acción, una práctica, entre otros, pues de ella dependen otras actividades que se elaborarán a posteriori. De esta manera, la evaluación permite y contribuye a la sistematización de datos que arrojan esos procedimientos, acciones y prácticas, lo cual permite también actuar en consecuencia para mantenerlos o mejorarlos.

Bajo estas ideas, es inherente que la educación se evalúe, pues de ello depende la revisión y análisis que sobre esta actividad se haga. El presente documento se concentra en revisar los aspectos que conforman el concepto de evaluación educativa, entendiendo a esta como el acto de medir los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde distintas aristas, pues esta actividad, al igual que la educación, debe ser planificada. No obstante, la medición no solo se concentra en lo educativo, sino en una serie de factores políticos y económicos inmersos dentro del mismo acto educativo, como lo señala Cabrero (2000) citado en González (2004):

[La evaluación] ha de ser un proceso sistemático y no improvisado que asegure la objetividad y utilidad de la información que se recoge, a través de la emisión de un juicio de valor o de mérito, integrándose en todas las fases del proceso de formación, convirtiéndose en un instrumento útil que ayude a la comprensión de los procesos formativos.

Para Ausubel (1998), la evaluación permite que se compruebe el aprendizaje significativo, por lo que elabora una clasificación de los distintos tipos de

evaluación que existen, entre los que destaca la diagnóstica, la formativa y la sumativa. Esta categorización permite que se valoren distintos elementos del aprendizaje significativo centrado en el aprendiz. Cabe mencionar que cuando se nombran las aristas de la evaluación, es precisamente porque la evaluación se remite a distintas perspectivas y posicionamientos.

Desde la gestión educativa, la evaluación permite la mejora del desarrollo educativo, de ahí que se evalúen no solo al proceso en sí mismo, sino a todos los factores y elementos que acompañan a la actividad de enseñanza. De tal forma que, como lo plantea González (2004), la evaluación tiene que orientarse hacia cuatro propósitos: corrección de errores, obtención de información, proceso sistemático, control externo, autoevaluación y mejora de la calidad.

Sobre el último objetivo, es pertinente mencionar que la mejora de la calidad es una propuesta que desde las políticas educativas se ha dado con miras a generar un cambio sustancial de la educación. “La calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (INEE, 2018). De ahí que se elaboren planteamientos orientados a la mejora constante de la educación orientada a la calidad y más recientemente a la excelencia educativa.

No obstante, este trabajo no se concentra en definir y dar una ruta a lo que ha transcurrido; aunque sí toma en cuenta que este término de “calidad educativa” no comenzó hace 30 años en México, sino que ha tenido una historia larga y extensa desde su aparición, luego de que tomara más ahínco el neoliberalismo, según lo menciona Rodríguez (2010) “el giro a un énfasis en lo cualitativo comienza a notarse desde mediados de la década de 1960, coincidiendo con una crisis en el estado benefactor que da paso al neoliberalismo” (p. 10), lo que trajo consigo “el ciclo cualitativo”.

Para contextualizar el análisis sobre la evaluación educativa, se da paso a cómo esta se desarrolla en el contexto educativo: La Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (BENMAC), de Zacatecas, México. Para ello, se da un panorama de cómo funciona y de qué elementos se vale para su desarrollo en las Escuelas Normales, específicamente en la ya mencionada. En razón de esto, se da un contexto histórico-educativo.

2

En el Plan de Estudios 1984 se estableció que la Educación Normal tendría el grado académico de licenciatura. Se planteó como prioridad elevar la calidad de la educación nacional, enmarcado en el Plan Nacional de Desarrollo, de ahí que se propusiera la mejora de la formación docente normalista. Bajo la idea de que el país requiere evolucionar a un tipo de profesor con mayor conocimiento científico, práctica de la investigación y la docencia, un profundo dominio de la didáctica y la psicopedagogía, se gestó el cambio en la educación de las escuelas normales.

Todo lo anterior se sustenta en la Ley Federal de Educación y la Ley para la Coordinación de la Educación Superior en su artículo tercero (SEP, 1984). A partir de ese momento se fueron reconfigurando los aspectos que enmarcaron la educación de los estudiantes de las escuelas normales de México, cuyo objetivo fue elevar la calidad educativa de la educación nacional, con el objetivo de asirse a las políticas globales que estaban apareciendo en el mapa de la educación mexicana.

Que la decisión de llevar en términos reales al tipo superior a la educación normal hará posible una nueva educación mexicana que tienda a imbuir en los alumnos una mejor concepción de universo de la sociedad y del hombre, así como a desarrollar una convicción nacional más sólida que fortalezcan nuestro estado social derecho como expresión de su proceso revolucionario. (SEP, 1984, p.6)

Este hecho tuvo como resultado la necesidad de desempeñar las funciones docentes que otras instituciones de educación superior elaboraban. Sin embargo, de acuerdo con la Dirección General de Escuelas de Educación Superior (DEGESPE, 2012), las escuelas normales en el Plan 2012 tenían como principal labor la docencia, pese a que esto se ha visto paulatinamente modificado y la investigación se hizo más sólida en el Plan 2018.

Por otro lado, la evaluación en las escuelas normales es fundamental para su proceso de mejora con miras a la calidad educativa. Esta institución se rige según el Reglamento Interior de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (PO, 2015). En este se considera la evaluación con base en el Programa Institucional y los Programas

Operativos Anuales, según lo señala el Capítulo II, artículo 9. En el reglamento también viene mencionado el desempeño docente, mismo que se menciona en el Artículo 33 en el inciso 9: “Promover el desempeño docente, dentro de las funciones de la Subdirección Académica”. Asimismo, está la evaluación del seguimiento de egresados, mencionado en el Artículo 32, inciso 3. Con respecto a lo referido al aula, se evalúa a los estudiantes normalistas bajo la evaluación continua, esto se enuncia en el Capítulo VII: De la Evaluación y Actividades Académicas en los Artículos 61 y 62.

Una vez descritos los aspectos que componen la evaluación general y específica de la BENMAC, es necesario mencionar que para mejorar la academia de las escuelas normales, los docentes tienen la posibilidad de ingresar al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), así como al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En cuanto a lo institucional, las escuelas formadoras de docentes tienen la posibilidad de evaluarse por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Este horizonte muestra que la evaluación educativa se integra de varios elementos, donde los agentes que intervienen, no solo son los docentes sino una serie de categorías y aspectos ajenos al acto educativo per se. No obstante, el reconocerlos, no deja de lado que, desde una perspectiva particular, la evaluación, lejos de concentrarse en los aspectos externos, se tiene que enfocar en el proceso que acontece dentro de las aulas. Por tanto, se supone que la verdadera calidad educativa se centra en lo sucedido entre el docente y el alumno en el salón de clases.

3

Como propuesta, se puede mencionar que, dentro del proceso conocido como evaluación, existen distintos momentos y elementos a valorar. Dentro de las EN, la evaluación tiene dos clasificaciones: 1) la macro, que incluye a la institución, los docentes y los alumnos; y 2) la micro, que se refiere a lo ocurrido en el aula. Con base en esto, la propuesta presentada para evaluar la calidad educativa se orienta a la revisión del ejercicio tanto de docentes como de los alumnos, en ese tenor se pro-

pone la valoración del desempeño educativo de las escuelas normales. Dicho desempeño se refiere a la evaluación que los estudiantes hagan sobre la labor académica de sus profesores, así como la autoevaluación que el alumno realizará sobre su propio aprendizaje. En otras palabras, la propuesta que se plantea es que los alumnos evalúen al docente y se evalúen a sí mismos para revisar, analizar, reflexionar los conocimientos adquiridos durante su transcurrir en la escuela normal. En función de lo anterior, es preciso la valoración que se haga sobre la actuación del docente en el grupo y los aspectos que le permiten mejorar su práctica educativa desde la visión de los estudiantes, quienes son los principales receptores y beneficiarios de los procesos de enseñanza.

No obstante, la evaluación docente es una parte dentro de esta revisión, de ahí la importancia de valorar los aprendizajes, habilidades y competencias que las y los estudiantes de las Escuelas Normales adquieren al egresar de estas instituciones. La propuesta que a continuación se presenta se basa en el perfil de egreso de las licenciaturas que ofertan las escuelas normales para la formación inicial docente, este se compone de competencias genéricas y profesionales, mismas que se consideraron como criterios de valoración para revisar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. A continuación, se da cuenta de esto dos partes que, se considera, debe ser el eje rector de la evaluación educativa.

La labor docente se refiere a la evaluación que los estudiantes hagan sobre el trabajo académico que estos realicen. Así como la autoevaluación que el alumno realiza sobre su propio aprendizaje. En otras palabras, la propuesta que se plantea es que los alumnos evalúen al docente y se evalúen a sí mismos para revisar, analizar, reflexionar los conocimientos adquiridos durante su transcurrir en la escuela normal. A continuación, se presenta el instrumento con criterios y niveles desempeño que integran la Propuesta de Evaluación de la Calidad Educativa Orientada hacia el Desempeño Docente. Posteriormente se presenta el instrumento para los estudiantes.

Propuesta de Evaluación de la Calidad Educativa Orientada hacia la labor docente

Criterios	Niveles de desempeño		
El docente posee conocimiento y dominio del área o asignatura que imparte.	Sí	Parcialmente	No
El docente planea actividades para propiciar el aprendizaje del estudiante.	Sí	Parcialmente	No
El docente prepara sus clases.	Sí	Parcialmente	No
El docente implementa estrategias para lograr los propósitos del tema.	Sí	Parcialmente	No
El docente diagnóstica los conocimientos previos de sus estudiantes.	Sí	Parcialmente	No
El docente desarrolla a profundidad el tema a trabajar en sus clases.	Sí	Parcialmente	No
El docente explica los objetivos y propósitos de cada tema.	Sí	Parcialmente	No
El docente utiliza un lenguaje claro y comprensible para los estudiantes.	Sí	Parcialmente	No
El docente está abierto al diálogo.	Sí	Parcialmente	No
El docente verifica constantemente que el alumno está aprendiendo.	Sí	Parcialmente	No
El docente retroalimenta al final de su clase o evaluación.	Sí	Parcialmente	No
El docente comunica a los alumnos sobre su desempeño académico.	Sí	Parcialmente	No
El docente genera ambientes de aprendizaje adecuados.	Sí	Parcialmente	No
El docente organiza pertinentemente cada una de las actividades académicas.	Sí	Parcialmente	No
El docente asigna tareas y actividades orientadas a la generación del aprendizaje.	Sí	Parcialmente	No

Fuente. Elaboración propia.

Esta propuesta, aunque es un planteamiento propio, se justifica con base en lo solicitado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) al mencionar que “la evaluación del desempeño docente, [...] incorpora un primer paso en el cumplimiento del compromiso para atender a una demanda realizada por los profesores, principalmente de EB, en el sentido de que se consideren elementos de su contexto sociocultural para interpretar adecuadamente su práctica” (INEE, 2018). La propuesta que a continuación se presenta, está basada en el Perfil de Egreso de la Licenciatura de Formación Normalista del Plan 2018. Este se compone de competencias genéricas y profesionales, mismas que se consideran como criterios de valoración para revisar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, a continuación, se da cuenta de esto.

Propuesta de evaluación de la calidad educativa orientada hacia la autoevaluación del estudiante

Criterios	Niveles de desempeño		
Reconozco cuáles son las <i>Competencias genéricas</i> , atendiendo al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar.	Sí	Parcialmente	No
Soluciono problemas y tomo decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.	Sí	Parcialmente	No
Aprendo de manera autónoma y muestro iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.	Sí	Parcialmente	No
Colaboro con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.	Sí	Parcialmente	No
Utilizo las tecnologías de la información y comunicación de manera crítica.	Sí	Parcialmente	No
Aplico mis habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.	Sí	Parcialmente	No

Criterios	Niveles de desempeño		
Tengo conocimiento acerca de que las <i>Competencias</i> profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos.	Sí	Parcialmente	No
Detecto los procesos de aprendizaje de mis alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.	Sí	Parcialmente	No
Aplico el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.	Sí	Parcialmente	No

Fuente. Elaboración propia.

4

Para concluir, señalamos que la calidad educativa en las Normales y los aspectos que los componen son variados, de ahí que se considere importante mencionarlos. Dentro de la Gestión para la Calidad en la Educación Superior, integra Planeación y Desarrollo Institucional que a su vez se compone por los Proyectos Académicos, Proyectos de Desarrollo y Proyectos de Mejora. De igual forma, incluye la Misión y Visión Institucional, Modelo Educativo, Objetivos y propósitos de las IES y del Programa Educativo. También incluye a los servicios educativos como lo son las actividades deportivas y culturales, becas, intercambios, prácticas y estancias profesionales, servicios bibliotecarios, el desempeño docente, el perfil del egresado, la comunicación externa, infraestructura, recursos humanos, así como el análisis de la información, comités de calidad, grupos colegiados de trabajo, todo lo anterior enmarcado para propiciar el ciclo de mejora continua que incluye la planificar, hacer, evaluar y mejorar.

Por qué se centró solo en estos dos actores de la educación, es debido a que se considera que en los docentes y en los alumnos es donde se puede incidir para generar un cambio más profundo y llegar a la educación de

calidad. Lejos de los aspectos políticos y administrativos bajo los que se rige la “Gestión de la Calidad Educativa”. De igual forma, las acciones que se hagan a posteriori con los resultados de las propuestas son las que marcarán el cambio significativo en el camino hacia la Calidad Educativa.

*Aspectos sociales, políticos, económicos y laborales
distorsionan el sentido de la evaluación actual;
en vez de una evaluación para la educación,
se practica una educación para la evaluación.
Juan Manuel Álvarez*

*La evaluación es el motor del aprendizaje,
ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña,
cómo el qué y el cómo se aprende.
Neus Sanmartí*

Bibliografía

- Ausubel et al. (1998). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Diario Oficial. (Lunes 20 de agosto 2012). *Acuerdo número 649*.
- González López, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *Revista de Educación*, (6).
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2018). *Directrices para mejorar*. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/>
- Morán Oviedo, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, (48).
- Periódico Oficial. (17 de octubre 2015). *Reglamento Interior de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”*.
- Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la Real Academia*. <https://dle.rae.es>
- Rivera Muñoz, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, 8, (1).
- Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de Calidad Educativa: Una mirada crítica desde el enfoque Históricocultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10, (1).
- Secretaría de Educación Pública. (1984). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientación pedagógica*. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Ley General de Educación Superior*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Parte **III**

La investigación como eje rector: una necesidad pendiente

Capítulo 3.1

El desarrollo del nivel de inglés en el estudiantado normalista desde el Plan de Estudios 2018

*Jimena Murillo Arellano
Orlando Daniel Jiménez Longoria
Xiomara Mercado Rosales*

<https://doi.org/10.61728/AE20251574>



Resumen

Uno de elementos de gran valor en la formación de futuros docentes en educación preescolar es su participación en actividades profesionales y sociales a través del uso de un buen nivel de competencia en el idioma inglés, la presente contribución pretende compartir el proceso en el desarrollo del nivel del idioma de un grupo de estudiantes normalistas de la generación 2019-2023 de la licenciatura en Educación Preescolar. El estudio inició con la aplicación de un Mock Exam KET de Cambridge que recuperó el nivel inicial competencial del inglés al que se le dio seguimiento durante los seis semestres curriculares para posteriormente realizar una segunda aplicación al término del sexto semestre, obteniendo como resultado el avance del 91 % del estudiantado que representa la gran mayoría del grupo. Este fenómeno se adjudica a la formalización del idioma dentro del plan de estudios, lo cual lleva a la implementación de las TIC y de estrategias didácticas variadas para favorecer la adquisición del idioma, así como la constante motivación de los alumnos para aprender.

Introducción

El inglés es un idioma que ha ido adquiriendo cada vez más importancia a lo largo de los años. Actualmente, es considerado como lingua franca y es un requerimiento en distintos ámbitos sociales y personales. De ahí destaca la importancia y necesidad de que los docentes en formación desarrollen esta competencia.

Con el fin de satisfacer esta necesidad, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Estrategia Nacional de Inglés implementada en el año 2018, con una visión a 20 años, estableció el inglés como asignatura de carácter obligatorio en las escuelas normales. Se le dio un enfoque comunicativo, pretendiendo alcanzar un nivel B1 en la escala del Mar-

co Común de Referencia Europeo para las Lenguas, que consta de seis niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2 en orden progresivo.

El presente ejercicio investigativo comparte una experiencia que pretendió dar seguimiento al desarrollo del nivel de inglés en un grupo de docentes en formación para el nivel de preescolar.

El instrumento utilizado para recabar la información fue un Mock Exam de un KET de Cambridge, el cual mide desde un nivel Below A1 hasta un B1.

Este instrumento se aplicó al inicio del primer semestre en agosto de 2019 y nuevamente al término del sexto semestre en julio de 2022, con la finalidad de realizar una comparación entre los resultados.

Es relevante mencionar que en marzo de 2020, el país entero entró en confinamiento debido a la pandemia SARS-CoV-2. Además de las implicaciones de salud, sociales y económicas, tuvo un gran impacto en la educación. El grupo, objeto de estudio para este artículo, cursó el primer semestre de su etapa de educación superior de manera regular. Al comienzo de su segundo semestre inició la pandemia y de manera imprevista el salón de clases pasó a ser virtual. Así se continuó durante tercer y cuarto semestre. En quinto semestre se hizo un intento por regresar de manera presencial, lo cual terminó por ser una modalidad híbrida debido a los rebotes del virus. Finalmente, en sexto semestre, los alumnos regresaron de manera presencial permanentemente. Esto influyó enormemente en el desempeño tanto de estudiantes como maestros, generando un rezago inevitable.

Dadas las circunstancias, no fue posible alcanzar el nivel B1 sugerido por el programa de estudios, pero los resultados fueron favorables. La gran mayoría del grupo logró un avance de por lo menos un nivel completo de inglés por encima de sus resultados iniciales. El área de Listening se vio más favorecida que Reading y Writing.

Marco teórico

La globalización ha posicionado al inglés como lengua franca debido a su alcance. “Estimaciones recientes sugieren que unos 402 millones de personas lo hablan como su primer idioma, así como es utilizado en la actualidad por más de 1 000 millones de hablantes no nativos” (Ortiz,

2013, p.1). Por este motivo, el estudio de este idioma como segunda lengua ha pasado de ser un lujo a ser una necesidad innegable.

Oliva (2013) define la globalización como un término moderno especialmente señalado como causante de cambios en las sociedades y en la economía mundial que resultan en un incremento fundamental del comercio internacional y del intercambio cultural. Este fenómeno ha afectado de diferente manera a países hispanohablantes como en el caso de México, ya que se ha producido un impacto en su cultura y en su idioma, a tal grado que han adoptado el inglés como idioma oficial para hacer negocios. En consecuencia, la globalización ha traído consigo no solo transformaciones en los ámbitos económico, social y político, sino que además ha influenciado considerablemente otros aspectos a nivel lingüístico y cultural.

Una consecuencia muy clara del proceso de globalización es que pone en contacto a muchas personas que hablan lenguas distintas. Para que la comunicación sea posible es necesario que una de las personas interlocutoras además de su primera lengua sea capaz de hablar la lengua de la otra o bien que ambas conozcan una segunda lengua que sirva así de medio de comunicación. Y si son muchas las personas que se encuentran en parecida situación hará falta un acuerdo implícito para decidir cuáles son las lenguas que se utilizarán como medio de comunicación.

A partir de esto, Siguan (2001) sugiere que actualmente el inglés es el idioma que más se ha visto favorecido por la globalización al ser declarada la lengua de comunicación internacional. En contraparte, algunas lenguas menores corren riesgo de desaparecer. Este nombramiento no ha ocurrido por casualidad. Estados Unidos y el conjunto de países de lengua inglesa constituyen la mayor concentración de poder económico en el mundo. Todo ello tiene consecuencias lingüísticas, ya que todas esas novedades científicas y técnicas, sus aplicaciones y sus efectos tienen que ser nombrados y ello implica la aparición continua de nuevas palabras y de nuevas alianzas de palabras. Ello a su vez está facilitado por el hecho de que el inglés es una lengua muy flexible, que admite con facilidad las innovaciones y que se adoptan por todas las demás lenguas como anglicismos.

Se estima que alrededor de la mitad de la población mundial es bilingüe. El contexto de vida de la mayoría de los países se da utilizando

regularmente dos o más idiomas. Por lo tanto, conocer más de un idioma es una competencia valiosa que debe impulsarse.

Una persona que sabe más de un idioma lleva ventajas sociales, personales, cognitivas y económicas con las que se verá beneficiado a lo largo de su vida. Como se menciona por la UNESCO (2007): “Las competencias lingüísticas son fundamentales para el empoderamiento de los individuos en sociedades democráticas puesto que condicionan los logros académicos, promueven el acceso a otras culturas y fomentan el intercambio cultural”.

Algunos aspectos que se ven beneficiados por el bilingüismo son según Zelasko y Antunez (2000):

- Intelectual: aprender y hablar un segundo idioma aumenta las capacidades de pensamiento, beneficiando el aprendizaje de quien lo conoce.
- Educacional: se ha visto que los niños y jóvenes que aprenden un segundo idioma tienden a desempeñarse mejor académicamente en comparación a quienes solo hablan un idioma.
- Personal: beneficia el desarrollo cultural del individuo, reforzando su identidad nacional y abriendo su mente para conocer otras.
- Social: facilita las relaciones sociales tanto con su propia cultura como con otros.
- Económico: la demanda de empleados con conocimiento de idiomas, particularmente inglés va en aumento. La habilidad de hablar, escribir y leer en inglés es una gran ventaja en el mercado laboral.

Según la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1998) el ser humano nace con determinados aspectos biológicos que le facilitan desarrollar ciertos tipos de inteligencia más que otros. Agrupó la inteligencia en ocho tipos: lingüística, musical, lógica-matemática, espacial, corporal-kines-tésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Quien tiene un tipo de inteligencia lingüística se ve favorecido al aprender una lengua distinta a la materna a diferencia de quienes cuentan con otro tipo de competencia, quienes ven su aprendizaje entorpecido. Esto no significa que no puedan aprender, solo que requerirán de mayor esfuerzo.

El inglés se incluye como asignatura dentro del programa educativo de la licenciatura en educación preescolar como parte de la malla curri-

cular 2018. Dentro del plan de estudios (SEP, 2018) se establece que el curso de inglés para las escuelas normales se diseñó para desarrollar en los alumnos la habilidad de comunicarse de manera efectiva en inglés en contextos que son relevantes para ellos. Como futuros maestros en una sociedad en la cual el inglés va adquiriendo importancia para la participación exitosa en actividades profesionales y sociales, es esencial que los alumnos sean competentes en el idioma. El aumento en la importancia del inglés es debido a la creciente necesidad de acceder a información, establecer contactos, comprender otras culturas así como la participar en actividades culturales.

El curso tiene tres metas principales (SEP, 2018):

1. Desarrollar la habilidad de los estudiantes para usar inglés en situaciones de comunicación personal y social para desarrollar relaciones, completar transacciones y cubrir necesidades diarias.
2. Aumentar su participación en actividades culturales e interculturales en inglés para desarrollar un mejor entendimiento de la cultura propia y otras culturas mundiales.
3. Desarrollar su habilidad para enseñar en un ambiente en el que el inglés es un aspecto importante de la educación. Se espera que las escuelas usen el inglés cada vez más de manera gradual para diversas actividades de enseñanza y aprendizaje, y los futuros docentes deben sentirse seguros en el uso del inglés en ambientes escolares.

El punto de referencia del programa de inglés del programa educativo es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER),

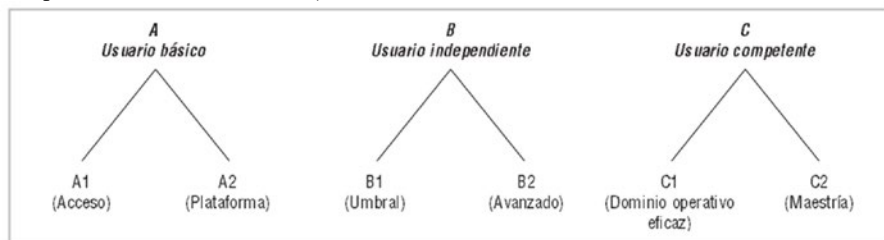
El cual proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (Consejo de Europa, 2002, p 1)

El MCER se divide en seis niveles, A1, A2, B1, B2, C1 y C2, y está establecido como objetivo del programa de inglés de la licenciatura en

educación preescolar, alcanzar un nivel B1 al cursar el plan. Se plantea que cada uno de los cursos tenga una duración de 108 horas, dando un total de 648 horas a lo largo de los seis semestres.

Ilustración 1

División de los niveles del marco común europeo de referencia (Council for Cultural Cooperation Education, 2002)



Durante el primer y segundo semestre se cursan las asignaturas Inglés I. Inicio de la Comunicación Básica e Inglés II. Desarrollo de Conversaciones Elementales, por medio de las cuales se busca llegar al nivel A1, el cual según el British Council (2022), corresponde a una persona que se está iniciando en el estudio del idioma. Tiene capacidad para comprender y utilizar expresiones cotidianas y frases sencillas sobre situaciones del día a día y necesidades inmediatas. Es capaz de dar y solicitar información personal básica y puede interactuar de manera simple con interlocutores que escriban de forma sencilla o hablen lento, claro y que estén dispuestos a contribuir al diálogo. Escribe postales cortas y rellena formularios con información personal básica.

El nivel A2 se trabaja con las asignaturas Inglés III. Intercambio de Información e Ideas e Inglés IV. Fortalecimiento de la Confianza en la Conversación en el transcurso del tercer y cuarto semestre, teniendo en cuenta los parámetros establecidos por el British Council (2022), los cuales indican que este nivel corresponde a un alumno que comprende expresiones y frases de uso frecuente que van más allá de sus gustos y personalidad. Puede conversar aspectos relevantes sobre sí mismo y su familia, lugares de interés, ocupaciones, entre otras. El individuo que posee este nivel es capaz de comunicarse en situaciones asociadas a tareas simples que requieran un intercambio sencillo y directo de infor-

mación cotidiana. Describe en términos sencillos aspectos de su pasado, su entorno y exigencias inmediatas. Escribe mensajes breves y simples asociados con necesidades básicas, así como cartas cortas. En escritos y conversaciones son capaces de identificar la idea general.

Siendo quinto y sexto semestre el último año en el que los alumnos cursan inglés como parte del programa de la licenciatura, se cubren las asignaturas Inglés V. Hacia Nuevas Perspectivas Globales e Inglés VI. Convertirse en comunicadores independientes para tener la oportunidad de alcanzar el nivel B1, el cual de acuerdo con los lineamientos del British Council (2022) corresponde a un usuario que tiene capacidad de comprender ideas principales cuando el discurso es claro y se tratan asuntos cotidianos, laborales o académicos. Puede desenvolverse en la mayoría de situaciones que se presentan durante un viaje. Es capaz de enlazar frases sencillas para describir sueños, esperanzas y ambiciones. Puede escribir textos sencillos sobre temas conocidos o de interés personal.

Metodología

Con base en Ñaupas, Mejía, Novoa, y Villagómez (2014) la investigación es de corte cualitativo debido a que este enfoque se centra en propiciar y organizar actos únicos de interpretación. No se centra únicamente en verificar alguna teoría, sino utilizarla para interpretar los fenómenos sociales. Para los investigadores, la teoría es una guía que les indica qué buscar en la práctica social, qué hacer con lo encontrado y saber si esto es o no significativo. En esta investigación se utilizó como instrumentos de recogida de datos un pretest y un postest que permitieron conocer el nivel de inglés en el cual se ubica un individuo. Para efectos de este estudio, se eligió un “Mock Exam”, el cual se define como un simulacro de examen que servirá de apoyo a los estudiantes para superar las pruebas oficiales y obtener así sus certificados (Rodríguez, 2014). Este tipo de examen es una imitación de una certificación oficial pero sin validez alguna y sirve para conocer el tipo de preguntas que contiene la certificación real así como el nivel aproximado de inglés que posee quien lo presenta.

Se decidió trabajar con el Mock Exam del KET de Cambridge, con el cual los alumnos pueden obtener un puntaje que va desde 82, siendo

el puntaje más bajo, hasta 150, el puntaje más alto. Con base en estos puntajes se ubica a los alumnos en niveles los Below A1 (nivel por debajo del A1), A1, A1+, A2, A2+ y B1. Obtener un puntaje alto es prueba de la habilidad para usar inglés para comunicarse en situaciones simples. Esta decisión se tomó a partir de la suposición de que la mayor parte de los alumnos que ingresan a la institución no poseen grandes conocimientos en el área. Este examen se divide en tres partes: Reading and Writing, Listening y Speaking, en las cuales se evalúan las competencias principales que son la producción oral y escrita, así como la comprensión oral y escrita. Por motivos de tiempo y logística, se omitió la sección de speaking.

Las distintas secciones del Mock Exam del KET (A2 Key Exam Format, 2022) cuentan con una estructura particular. La sección Reading and Writing debe responderse en un periodo de 60 minutos y contiene 32 reactivos. En este rubro se evalúa la comprensión de material escrito como lo son folletos, periódicos y revistas. Para la sección de listening se dan 30 minutos para contestar 25 preguntas referentes a la comprensión de materiales auditivos sobre anuncios en los cuales los locutores hablan de manera lenta y clara.

De manera interna se hizo una adaptación de este Mock Exam a un formato de Google Forms y se aplica a los alumnos de nuevo ingreso para conocer el punto del cual se parte y se vuelve a aplicar al finalizar el curso de inglés de sexto semestre para evidenciar su progreso. Para este artículo se tomaron los resultados del grupo “A” de los alumnos generación 2019-2023 de la licenciatura en educación preescolar. El grupo comenzó con 30 alumnos de los cuales 22 continuaron hasta finalizar los seis cursos de inglés, los cuales son la muestra que se tomó en cuenta.

De manera local, una de las estrategias implementadas para lograr los resultados obtenidos fue el uso de las TIC, tomando como apoyo las aplicaciones Google Classroom, Google Meet, Gmail y Whatsapp como medios de comunicación y entrega de trabajos. También se usaron recursos como Nearpod, Kahoot, Google Forms y Youtube para poner en práctica los elementos concernientes a Reading and Writing y Speaking, favoreciendo estas áreas.

Resultados

En la sección Reading and Writing, del total de 22 alumnos, 16 comenzaron el primer semestre de la licenciatura con un nivel Below A1, cuatro con A1 y dos con A1+. Al término del sexto semestre, solo uno permaneció en nivel Below A1, dos en A1, ocho en A1+, nueve en A2 y dos en A2+. Esto significa que la mayor parte del grupo es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente como información básica sobre sí mismo o su familia, compras, lugares de interés y ocupaciones. Pueden expresarse sobre aspectos de su pasado, entorno y necesidades inmediatas.

Agosto 2019		Julio 2022	
Nivel	Número de alumnos	Nivel	Número de alumnos
<i>Below A1</i>	16	<i>Below A1</i>	1
A1	4	A1	2
A1+	2	A1+	8
A2	0	A2	9
A2+	0	A2+	2
B1	0	B1	0
Total de alumnos	22	Total de alumnos	22

De los 22 alumnos que respondieron la sección de *Listening* en primer semestre, siete de ellos consiguieron un nivel *Below A1*, 10 un A1, tres un A1+ y dos un A2. Al término del sexto semestre solo dos de ellos se mantuvieron con un nivel *Below A1*, seis un A1, cuatro de ellos un A1+, seis un A2, dos un A2+ y dos de ellos destacaron con un nivel B1. En términos generales, puede decirse que los alumnos saben interactuar en cuestiones simples y cotidianas así como intercambios sencillos y directos de información.

Agosto 2019		Julio 2022	
Nivel	Número de alumnos	Nivel	Número de alumnos
<i>Below A1</i>	7	<i>Below A1</i>	2
A1	10	A1	6
A1+	3	A1+	4
A2	2	A2	6
A2+	0	A2+	2
B1	0	B1	2
Total de alumnos	22	Total de alumnos	22

Con el fin de obtener un nivel general que englobe *listening and writing* y *listening*, se calculó para cada alumno el promedio de los puntajes de cada sección y se ubicó dentro de un nivel del MCER. Dando como resultado que de los 22 alumnos, 11 iniciaron su formación con un nivel *Below A1*, nueve con un A1 y dos con un A1+. Al finalizar el sexto semestre solo dos se quedaron en el nivel *Below A1*, tres en A1, ocho en A1+, siete en A2 y dos en A2 +. Más que un nivel, se ha visto reflejado en los alumnos el aumento de interés por el inglés y en la seguridad para interactuar en otro idioma.

Agosto 2019		Julio 2022	
Nivel	Número de alumnos	Nivel	Número de alumnos
<i>Below A1</i>	11	<i>Below A1</i>	2
A1	9	A1	3
A1+	2	A1+	8
A2	0	A2	7
A2+	0	A2+	2
B1	0	B1	0
Total de alumnos	22	Total de alumnos	22

Por medio de esta información se puede observar que más del 90 % de los alumnos tuvo un avance de por lo menos un nivel, siendo la competencia de *listening* su fortaleza. Aunque no se alcanzó la meta del B1, establecida en el plan de estudios 2018, el avance es significativo.

Existen varios factores que influyen en que no se haya logrado esto entre los cuales destacan la historia de los alumnos con respecto al estudio del inglés, su tipo de inteligencia dominante, el tiempo que se dedica a la asignatura y los estragos de la pandemia.

La historia de los alumnos con el inglés varía de individuo a individuo. Todos provienen de distintos contextos que pudieron o no favorecer el aprendizaje de esta lengua. Algunos de ellos son originarios de municipios alejados de la capital en donde aprender un segundo idioma simplemente no es prioridad y no se cursa o se lleva de manera informal. Por otra parte, algunos tuvieron la oportunidad de estudiar en la ciudad y además de los cursos ofrecidos por sus escuelas, tomaron clases particulares. En consecuencia, la heterogeneidad de niveles que conviven en el mismo grupo afecta el aprendizaje puesto que aquellos alumnos que cuentan con un conocimiento más avanzado opacan e inconscientemente inhiben la participación de aquellos que se encuentran en niveles más bajos, disminuyendo su seguridad y ralentizando su aprendizaje. Esto pudiera solucionarse con el trabajo por niveles, lo cual se ha dificultado debido a la organización logística dentro de la institución.

Las escuelas normales tienen una dinámica muy particular que no fue considerada al momento de diseñar el plan de estudios de inglés. No se tomaron en cuenta las jornadas de observación y prácticas profesionales así como la diversidad de congresos, seminarios, conferencias entre otros eventos que limitan el tiempo de clase. Debido a esto las horas de clase de inglés que se imparten se reducen a un máximo de 80 horas por semestre, siendo 480 en el transcurso de los seis semestres. Este factor contribuye a la dificultad para cubrir el programa y por lo tanto disminuye las posibilidades de alcanzar el nivel B1.

Conclusiones

Si bien el avance de los alumnos no corresponde al B1 propuesto en el plan de estudios de educación preescolar, el desarrollo del nivel de inglés fue altamente significativo. Este avance se atribuye a la formalización del inglés como asignatura como parte de la Estrategia Nacional de Inglés (SEP, 2017), la cual pretende que dentro de 20 años todos los

mexicanos terminen su educación obligatoria con una certificación de inglés. Esta estrategia ha reestructurado de manera completa el sistema de enseñanza de inglés en el país, dando prioridad a la contratación de maestros preparados para enfrentar este reto.

Esta investigación permite ver exactamente el avance que tuvieron los docentes en formación pertenecientes a la muestra y dar cuenta del trabajo realizado a lo largo de los seis semestres y notar que hay un progreso de nivel, aun considerando factores como el confinamiento y el hecho de que al menos 11 alumnos entraron con un nivel por debajo del A1.

Se denota que sí existe una incidencia en el progreso de nivel derivado de la impartición de los cursos de inglés incluidos en la malla curricular y que por ende se deben continuar los esfuerzos para la formalización de la impartición del inglés dentro de la malla curricular de los programas educativos.

Se concluye que en la actualidad no queda duda la importancia del inglés para beneficio de las áreas intelectual, educacional, personal, social y económica. Se reconocen los esfuerzos realizados en el diseño del programa y al incluirlo como asignatura de carácter obligatorio en el plan 2018. Sin embargo, cabe mencionar que es un sistema perfectible y existen muchos esfuerzos que pueden realizarse a nivel institucional para contribuir a que los alumnos de la licenciatura en educación preescolar alcancen de manera gradual el nivel B1. Para esto es importante no dejar de lado las áreas de oportunidad. Las acciones a tomar deben orientarse hacia el trabajo por niveles para de esta manera fortalecer la seguridad de los alumnos y poco a poco cambiar su perspectiva sobre el inglés; buscar estrategias de enseñanza para cada tipo de inteligencia para favorecer el aprendizaje del inglés por medio de varios canales; aprovechar el tiempo de cada una de las sesiones para poder avanzar en el programa; y estar en actualización constante respecto al uso de las tecnologías para estar preparados para cualquier tipo de eventualidad que pudiera llevarnos a trabajar desde casa nuevamente.

Bibliografía

- A2 Key exam format. (2022). Cambridge English. Retrieved November 9, 2022, from <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/key/exam-format/>
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.
- Council for Cultural Cooperation Education. (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). Metodología de la investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis. Colombia: Ediciones de la U.
- Niveles de inglés del Marco Común Europeo | British Council. (2022). British Council | Peru. Retrieved November 7, 2022, from <https://www.britishcouncil.pe/examen/ielts/blog/niveles-ingles-mce>
- Oliva, M. G. (2013). La Globalización y el impacto del idioma Inglés: el caso de México y España. In *II Simposio de becarios y ex becarios del CONACyT*. Toulouse, Francia.
- Ortiz, I. (2013). La importancia del idioma inglés en la educación. *El Nuevo Diario*. Managua, Nicaragua. <http://www.elnuevodiario.com.ni/desde-la-u/305910-importancia-idiomaingles-educacion>
- Rodríguez, J. (2014, November 4). *Que son los "Mock Exams" en Irlanda*. GMR curso escolar. Retrieved November 7, 2022, from <https://www.gmrcursoescolar.com/es/blog/2014/11/04/que-son-los-mock-exams-en-irlanda>
- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés* (Primera ed.). Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). English I. Starting Basic Communication. *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*.
- Siguan, M. (2001). *Las Lenguas y la Globalización*. Barcelona.
- UNESCO. (2007). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Zelasko, N., & Antunez, B. (2000). *If Your Child Learns in Two Languages: A Parent's Guide for Improving Educational Opportunities for Children Acquiring English as a Second Language*. Washington DC: *National Clearinghouse for Bilingual Education*.

Capítulo 3.2

El portafolio de evidencias: herramienta de evaluación para reflexionar la práctica docente

Martina Alvarado Sánchez

<https://doi.org/10.61728/AE20251581>



Introducción

Este trabajo es producto de un proyecto de investigación en proceso relacionando con las prácticas profesionales que se gestan al interior de las aulas normalistas con estudiantes en formación para ser profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria con especialidad telesecundaria). El objetivo es dar cuenta de la experiencia vivida y sentida por parte de los formadores de profesores, en el recorrido de la licenciatura en educación preescolar y de cómo el portafolio de evidencias es una herramienta para valorar el proceso enseñanza-aprendizaje de los y las alumnas en proceso de formación, haciendo énfasis en el nivel de logro de los aprendizajes obtenidos en búsqueda de generar cambios en su desempeño profesional, así como en el papel que juega en este proceso el acompañamiento del docente formador como responsable del nivel de logro del perfil de egreso que plantean los planes de estudios 2012 y 2018; a su vez, dar cuenta de cómo al promover una práctica reflexiva se ayuda a obtener dichos objetivos.

La metodología es de tipo cualitativo, se utilizan instrumentos de investigación como observación participante y entrevista individual y grupal. Se partió de revisar y hacer un análisis de los portafolios de evidencias de algunas alumnas de las generaciones 2014-2016, 2015-2019, 2016-2020 y 2018-2022, muestra que se consideró aleatoriamente como producto final del curso de práctica profesional y práctica en el servicio, los resultados surgen de reflexionar sobre el ser docente y el proceso de formación inicial y cómo se va configurando su trayectoria profesional. Es necesario repensar la docencia a partir del proceso y el reflejo en el desempeño de los alumnos en formación y después de egresar. Además, se revisa esa necesidad de vincular formación con desempeño profesional, de ahí la importancia de recuperar evidencias que permitan visualizar el sentir de los y las estudiantes que evidencien áreas de oportunidad para impulsar una formación con calidad educativa.

Una de sus pretensiones en un primer momento es compartir la experiencia en relación a lo que nos hemos enfrentado como formadores de docentes con la puesta en marcha de los diferentes planes de estudio desde la elevación de la licenciatura en las escuelas normales, posicionándolas en educación superior y valorar si estas instituciones están funcionando como tal; a su vez, se busca develar hallazgos encontrados en los que se deja ver el papel del portafolio de evidencias como formador para reflexionar nuestro hacer en el ejercicio de la docencia, esto permite identificar fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad. Además, esto propicia la generación de proyectos de investigación en pro de contribuir con acciones de mejora en el proceso formativo de los profesores noveles para que tengan un desempeño profesional de calidad e integral.

Retrospectiva al proceso de formación en la BENMAC a partir de la elevación a educación superior

Dentro del ámbito de la formación de profesores en las escuelas normales, a través del tiempo se ha insistido en promover la reflexión de estudiantes y formadores que posibilite una nueva mirada del oficio de enseñar, esto no se ha logrado del todo porque los formadores de profesores no hemos incursionado en el hábito de ponernos a indagar en nuestro desempeño profesional ni tampoco hemos visto a los estudiantes como entes con capacidades analíticas sobre su proceso de formación inicial; durante décadas, en las aulas normalistas se había promovido una cultura institucional que impedía estas acciones.

En este proceso de formación es necesaria “una práctica reflexiva en la que supone una postura, una forma de identidad” (Perrenoud, 2011), en donde además se promueva el “hábitus como un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos” (Bourdieu citado en Perrenoud 2011 p. 13), se hace pertinente que el formador de docentes impulse una transformación en la institución en pro de generar un proceso enseñanza-aprendizaje innovador para promover y generar el desarrollo de saberes como verdaderos profesionales

de la educación y mejorar su desempeño en aulas de educación básica, en nuestro caso, preescolar.

Otro debilidad se debe a que no se ha incursionado de manera real en la investigación educativa ni en la producción de conocimiento que debe áreas de oportunidad para mejorar el desempeño docente que como formadores de docentes realizamos, si bien es cierto que en algunos casos ya se está intentando incursionar en estos espacios, también es verdad que esto ha avanzado lentamente, lo cual debe analizarse para posicionarnos como institución de educación superior y, sobre todo, en la producción y difusión de conocimiento en beneficio de contribuir a la mejora de la calidad educativa, en este caso, de la formación de profesores de educación básica con saberes profesionales con base a lo que la sociedad del conocimiento demanda del ser docente.

Con la elevación de la carrera de los normalistas a nivel licenciatura con el plan de estudios 1984 se da un cambio, implicó que los formadores entráramos en una dinámica poco usual, ir a capacitaciones para reflexionar sobre lo que se había abordado en la formación de profesores, profundizar en lecturas de tipo hermenéutico, donde se incluían asignaturas referentes a la investigación educativa, entre otras. Esto fue un reto para autoridades educativas y formadores de docentes, pero no fue recuperado para avanzar en pro de la reflexión sobre el hacer docente en las aulas normalistas y en la promoción del análisis de la práctica de nuestros estudiantes en formación, lo que se vio reflejado en el desempeño de los egresados en su campo laboral.

Se ha modificado la mirada en los formadores de docentes, con la puesta en marcha de los planes de estudio 1997 y 1999, tanto de preescolar, primaria y secundaria con especialidad en telesecundaria, estos planes estuvieron diseñados para dirigir la práctica docente de los futuros egresados con un enfoque desde la tecnología educativa, muy conductual, situación que dio como resultado una buena aceptación de algunos formadores y solo pocos cuestionaron porque los posicionaba en una zona de confort; además, se continuaría con la idea de que en las escuelas normales no era necesario incursionar en el campo de la investigación educativa y lo que ello implicaba, enriquecer la formación profesional de los futuros profesores noveles egresados.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se centraban en seguir, la mayoría de las veces, lo que indicaban los programas de las asignaturas respecto al hacer docente, que consistía en revisar la práctica con preguntas del tipo: ¿cómo funciona tu práctica?; ¿qué se hizo?, ¿cómo lo hiciste?, ¿qué modificaste?, entre otros puntos que partían de concepciones empíricas, se iniciaba de manera mínima a repensar el accionar docente, esto como una forma de reflexionar la práctica del desempeño de los estudiantes en condiciones reales de trabajo, principalmente en el 7 y 8 semestre, ya para culminar su formación inicial, sin llegar, en muchos de los casos a analizar la práctica en su ejercicio profesional, en hacer repensar al estudiante hacia el tránsito de un paradigma que ayudara a un ejercicio del ser docente.

Es importante que el formador conduzca el análisis a partir de dimensiones que permita “al futuro maestro ubicar su experiencia en la docencia en los aspectos didácticos, sociales, valórales, institucionales, curriculares, de evaluación, etc. Que descubra que su docencia está compuesta por dimensiones y niveles que, aunque distinguibles su particularidad, mantienen una articulación con el todo” (Andrade y Mercado, 2011, p 119), esto centrado en investigar y dialogar en conjunto con sus estudiantes. Es necesario que se dé esa relación entre teoría y práctica, para posibilitar una verdadera reflexión que ponga en dilema al aprendiz y permita generar innovación en su ejercicio cotidiano.

En el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar, tras los cambios efectuados por la reforma curricular de 2012, se deja ver dentro del diseño una mirada que los futuros docentes puedan desarrollar competencias que les permitirán ejercer la profesión y responder a las exigencias de la sociedad, en los ámbitos sociales, culturales, científicos y tecnológicos, por los cambios que sufre a partir del avanzado desarrollo científico metodológico, está orientado hacia la preparación de docentes que puedan ofrecer educación de calidad, como lo menciona el documento base de la reforma curricular de la educación normal (SEP 2011).

Al respecto señalamos que, con la llegada del plan de estudios 2012, el panorama al interior de la BENMAC ocasionó desaciertos debido a que, dentro de la malla curricular, los cursos que se ofertaban ponían en una disyuntiva y zozobra a los formadores de docentes; el plan de-

mandaba una formación más completa y especializada por parte de los formadores de docentes, puesto que ya se exigía el dominio disciplinar, didáctico, pedagógico, curricular y contextual, así como tener el grado de maestría, pues eso garantizaba que se incursionara en el campo de la investigación educativa, aspecto nodal para el avance de cualquier institución de educación superior sería, asunto que aún no se ha podido lograr a cabalidad en las aulas normalistas. Al respecto, hubo quien buscó la profesionalización, incursionar en la investigación, inscribiéndose a posgrados pero aún algunos piensan que la función primordial de las normales es enseñar a enseñar, para qué la investigación, eso no sirve... Algunos siguen en el pasado y no ven la necesidad de una formación docente que vaya a la vanguardia.

Al revisar la reforma 2018 se observa que se suprimen asignaturas centrales dentro de la formación y se les da mayor peso a otras que tienen que ver más con el asunto manual y técnico de la enseñanza en el nivel de desempeño de los egresados, sin pensar de manera amplia en una formación que implique la profundización de la reflexión de la práctica y del ser docente, como muestra: se quitan cursos como Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, esta última la señalan como curso optativo y los correspondientes al acercamiento a la práctica vienen con un sentido más en cierta medida de lo empírico, donde no se plantea con precisión el acercamiento al indagar sobre el hacer docente y la recuperación de lo que acontece en el día a día en las aulas preescolares, por enunciar algunos puntos.

Eso es lo referido a la parte formal del currículo, pero en la cotidianidad cómo se operan dichos programas, cuestionamientos como este, entre otros, impiden que algunos formadores de docentes en dicha licenciatura incursionen en el ejercicio de la reflexión sobre el hacer docente. Aun así, quienes ya incursionan en el campo de la investigación realizan este tipo de ejercicios, aunque de manera formal no se solicite, por ello la importancia de hacer una revisión de lo que acontece en el día a día al interior de las aulas normalistas; por ejemplo, el portafolio de evidencias permite develar datos de gran valía que muestran hacia dónde dirigir la mira en el campo de la formación inicial de los futuros profesionales de la educación del nivel preescolar.

Un acercamiento a lo que acontece en las aulas: el caso de la BENMAC de Zacatecas

Partimos de valorar la parte formal, las reformas curriculares de la educación normal plantean que se atienda la necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación, y permita responder las demandas que se enuncian en la educación básica. El ejemplo lo tenemos en los planes de estudios 2012 y 2018, que se sustentan a partir de las tendencias actuales para la formación de los docentes, específicamente atendiendo a los nuevos requerimientos y problemáticas a las que el maestro se enfrenta a consecuencia de los múltiples cambios del contexto. Se fundamenta en seis dimensiones que inciden significativamente en la reforma (2012 y 2018), el documento base refiere la importancia de recuperar la dimensión social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional, institucional y disciplinar en el campo de la formación inicial docente para llegar a buen puerto al perfil de egreso que se demanda en los tiempos actuales.

Respecto a lo que se señala en el artículo tercero constitucional, la LGE dice que el futuro profesor de educación básica tiene elementos sustanciales para generar en los alumnos con los que se desempeña, un desarrollo en el pensamiento científico, en el que ponga en juego su mirada holística del fenómeno educativo en torno a las condiciones y efectos, lo que permitirá reflexionar, investigar y, sobre, todo resolver problemas que se le presentan en la docencia. Las últimas dos reformas (2012 y 2018) están centradas en criterios, elementos y metodologías precisas para el logro de las finalidades educativas que se persiguen en la Nueva Escuela Mexicana, planteada en el plan nacional de desarrollo 2019, pero que tienen algunos vacíos que es necesario replantear y esto se puede hacer teniendo un acercamiento a las condiciones reales del ejercicio docente al interior de las aulas normalistas.

La UNESCO propone cuatro pilares fundamentales de la educación: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, estas son categorías centrales que se deben considerar dentro de la formación inicial de docentes en pro de egresar profesionales congruentes con lo que la sociedad del siglo XXI demanda, esto también lo establece la Dirección General de Educación para el Magisterio (DGESUM): “La

Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales tiene como propósito garantizar que las Escuelas Normales continúen siendo el pilar de la formación de los maestros de México en congruencia con los retos educativos del siglo XXI” (SEP, PLAN 2018, p. 1).

Para ello, tiene claro el perfil de ingreso a las instituciones formadoras de docentes y el perfil de egreso con el que deben contar los profesionales de la educación al término de los programas de educación superior. Es urgente una reflexión en el proceso de formación y de los planes de estudios recientes para tomar una postura clara hacia dónde dirigir la brújula de la formación de los futuros profesionales de la educación. En esa tesitura, consideramos que “la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad...-una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad” (Ander-Egg, 1987).

Por ello señalamos que la investigación, como se plantea en los planes de estudio 2012 y 2018, pone en juego una serie de saberes que los profesores noveles en formación van construyendo a lo largo de su proceso formativo desde el primer semestre, hasta llegar al séptimo, de ahí que en el quinto se lleva el curso de herramientas para la investigación, en el que de manera formal y sistemática se tiene el acercamiento al conocimiento de las diferentes perspectivas de la investigación educativa. Eso marca el plan de estudios, la realidad es que pocos incursionan en la investigación como campo de estudio y mucho menos se adentran en lo referente a las metodologías que se siguen para reflexionar sobre la práctica docente.

Otro asunto contemplado de manera formal es cuando el estudiante termina el sexto semestre, las orientaciones de elaboración de documento de titulación 2014 y 2018 planean que se le asigne un asesor que tendrá las funciones de acompañar al estudiante para la construcción de su documento de titulación en el que se puede tener mayor precisión si en realidad el futuro profesor novel tiene esa formación en torno a la reflexión de su práctica, asimismo, el documento 2016 emitido por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) hace un análisis en torno hacia dónde se debe dirigir el trayecto de práctica profesional y los vacíos que es posible

develar cuando los estudiantes llegan al séptimo y octavo semestre de su formación inicial como consecuencia de la formación que se recibe por parte de los formadores de docentes, pues aquí entra el dicho “nadie puede enseñar lo que no tiene” como es el caso de la incursión en el campo de la investigación de manera seria y que se devela al momento de las asesorías con las tres modalidades posibles de titulación que son: Tesis, Informe de Prácticas Profesionales y Portafolio de Evidencias, las cuales implican que el formador tenga elementos en torno a lo que implica la investigación educativa y sus diferentes perspectivas, que permita asesorías en pro de propiciar a la reflexión de la práctica.

A partir de esto, se diseñó un proyecto de investigación que permitiera revisar la formación inicial de docentes para develar cómo se gesta ese proceso formativo y darnos cuenta de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su impacto en la formación inicial de docentes; una de las acciones de la indagatoria fue el análisis del portafolio de evidencias, pues es una herramienta de evaluación y recurso fundamental en el análisis de la investigación y para reflexionar sobre la práctica, el cual Pozo Flores (2013) define como:

una colección de documentos en diferentes soportes que describe y documenta el proceso de aprendizaje y las competencias de una persona, mostrando su desarrollo personal y profesional a través del tiempo. Los documentos deben ir acompañados de una reflexión sobre el esfuerzo realizado y sobre el propio proceso de aprendizaje. (2013, p. 37).

Para ello, se recuperaron evidencias que permitieran escuchar las voces de los estudiantes y de los formadores, se seleccionaron diagnósticos, informes de prácticas, artículos de opinión, ensayos, entre otros, con la finalidad de identificar el tipo de representaciones que tenían al inicio de su formación e ir visualizando cambio y/o retroceso en dichas representaciones en torno al ser docente. En algunos de los resultados se observan las modificaciones de sus representaciones.

Nos centramos en que refiere la práctica docente, esto implica el ejercicio profesional. Se consideraron evidencias como: diagnóstico de grupo, en el que estarían sus jornadas de inmersión en el jardín de ni-

ños, planeaciones, trabajos escritos, como reflexiones, artículos y otros que dan cuenta de sus procesos de enseñanza-aprendizaje; también su diario de campo. Además, se recuperaron evidencias de primer semestre, en el que se inician a contemplar los productos que cada alumna o alumno tenía en los cursos correspondientes a dicho trayecto (Práctica Profesional), diagnóstico de grupo, informes de práctica profesional, trabajos que ellos determinaron fundamentales dentro de su formación, así se pudo entretejer ese entramado conceptual que fueron unificando los estudiantes en formación.

Además, nos dimos cuenta de las debilidades que tenemos como docentes formadores cuando leemos: “mi maestro no me revisó mi trabajo de manera consciente, por tanto, no me dio una retroalimentación precisa de mis fallas” (Monserrat, generación 2013-2017) entre otros asuntos que muestran la necesidad de involucrarnos de manera real en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, de ahí la importancia del portafolio como herramienta de evaluación, la cual permite identificar cómo van evolucionando nuestros estudiantes, al igual de lo que hacemos como formadores de docentes. Dicho instrumento de evaluación cobra relevancia en las últimas dos reformas a los planes de estudio implementados en las escuelas normales, así como durante la pandemia por COVID 19.

En ese sentido, fue pertinente repensar la acción docente a partir de los cursos del trayecto de práctica profesional, como la observación, análisis de la práctica docente y educativa, situación que nos puso a reflexionar sobre nuestro hacer y desempeño en bien de impulsar una formación de ciudadanos con empatía, responsabilidad, compromiso social y solidaridad para propiciar una sociedad con convivencia sana y libre de violencia que permita el enriquecimiento de la formación humana de quien transita por la formación educativa con miras a la superación profesional.

Los cursos que conforman el trayecto de práctica profesional están desarrollados desde el primer semestre hasta el último de la formación profesional, su propósito principal es permitir al futuro docente acercarse al contexto educativo de una manera personal, orientándole a confirmar sus expectativas o bien, a cambiarlas por las realidades educativas de nuestro contexto, se fomenta el inicio a la investigación educativa, abarcando temas de interés personal que han despertado alguna inquietud,

se orienta hacia la construcción del conocimiento, a la observación del ejercicio docente, al reconocimiento de la función escolar, así como al conocimiento de los alumnos y las relaciones con los padres de familia desde una mirada reflexiva.

Otros de los puntos nodales buscan identificar los retos que se presentan a lo largo del trabajo en el aula y convertirlos en áreas de oportunidad para lograr el desarrollo de competencias, así como también nos permite poner en marcha los conocimientos que hasta ahora se han logrado, como la planeación, las estrategias implementadas, tanto para el control del grupo como para el diseño de ambientes de aprendizajes, así como en la evaluación educativa, de ahí que cuando se llega al séptimo semestre, al curso de práctica en el servicio, cuyo propósito es reconocer el desarrollo de sus competencias tanto profesionales como genéricas y disciplinares que demanda el perfil de egreso, y así encontrar en ellas una área de oportunidad para fortalecer la reflexión de la práctica docente en su proceso formativo como futuro profesor novel.

También se recuperaron las vivencias que las estudiantes presentan en su desempeño profesional en sus últimos semestres, de ahí que las evidencias permitieran ver los cursos del trayecto de práctica profesional como práctica en el servicio que develan datos relevantes, como se observa en lo que comenta Karla (generación 2015-2019):

Durante mi trayecto formativo en los semestres séptimo y octavo semestre, en especial en el curso de Práctica Profesional, quiero hacer énfasis en la influencia que tuvo el curso en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, durante toda mi estancia dentro de la educación normal he podido desarrollar varios aspectos que se desprenden de cada una de las competencias, dándome la posibilidad de ir mejorando día a día, tanto en cuestiones académicas como profesionales, identificar las competencias es de suma importancia para lograr percibir las fortalezas y debilidades que tenemos como futuros docentes, y así, poner especial énfasis en las que se encuentran mayormente débiles, claro, sin descuidar el resto de ellas, el presente curso me ayudó a hacer un análisis de mi propia persona dentro de la práctica, para lograr identificar esas competencias que tiene mayor deficiencia y así incorporarlas

dentro de mi Trabajo de Titulación y superar esas debilidades, por ello de mi elección de Portafolio de Evidencias para titularme, ello me permitió reflexionar con seriedad sobre el ser docente.³

Además, Brenda (generación 2017-2021) señala las competencias que se desean favorecer porque:

con ellas pretendemos aprender a realizar planeaciones didácticas en donde se tome en cuenta a nuestros alumnos dentro de la clase de la mejor manera posible y así obtener resultados favorables en su primer acercamiento a la educación y, con ayuda de las adecuaciones curriculares pertinentes, lograr resolver los problemas mediante el análisis y reflexión de los comportamientos y actitudes que los preescolares toman en la implementación de dicha teoría, aspectos que son retroalimentados al reflexionar de nuestro hacer.⁴

Rocío (generación 2012-2016) señala que:

otro punto importante es la elaboración de un portafolio de evidencias al comenzar el ciclo escolar, pues en mi caso este fue un aspecto útil y fundamental al momento de llegar al séptimo semestre, puesto que ello contribuyó de manera central para la redacción y guía de mi documento de titulación, ya que en él pude darme cuenta de las actividades más relevantes en mi formación como docente que pueden complementar aspectos relacionados con mi diagnóstico, fortalezas, debilidades y desempeño a lo largo de los 4 años como estudiante, este apartado contribuyó en el diagnóstico de mi tema a abordar como documento de titulación pero, sobre todo, identificar mis debilidades en mi proceso de formación, las evidencias fueron claves para poder reflexionar hacia dónde tenía que mirar en torno a la investigación que iniciaría como parte final de mi proceso de formación inicial como docente de educación preescolar.⁵

³ Recuperado de la evaluación del día 20 de mayo del 2019.

⁴ Dialogo recuperado de la evidencia de reflexión sobre su desempeño profesional en el jardín de niños de prácticas intensivas (virtual) el día 28 de febrero del 2021.

⁵ Recuperado de la evidencia de autoevaluación elaborada el 11 de enero del 2026

Otros aspectos encontrados fueron descubrir aspectos nodales de nuestro desempeño como formadores de docentes, al respecto se recupera el apartado del escrito de Ingrid (generación 2016-2020), quien señala:

Durante nuestra estancia en la escuela normal, en el octavo semestre, cada viernes acudimos a clase, durante ella, se estuvo retroalimentando cada uno de los temas que estamos trabajando en el campo de la investigación para culminar nuestro documento de investigación, eso fue posible al reflexionar sobre nuestra práctica profesional en el campo de la docencia, brindándonos herramientas para complementar nuestro Informe o Tesis, según sea el caso, viendo desde una diferente perspectiva los elementos que lo conforman.⁶

Este tipo de hallazgos permitieron identificar cómo se redactan los documentos de titulación y la importancia que estos tienen para culminar con éxito la formación inicial, además pudimos visualizar la trascendencia de realizar visitas a los jardines de niños e identificar que “el docente contrae un alto compromiso y una elevada responsabilidad con el aprendizaje y el desarrollo de todos y cada uno de sus educandos, a cuyo fin le resultará imprescindible el conocimiento pleno de las características y particularidades de sus alumnos, el dominio de los contenidos, métodos y metodologías de la enseñanza y su preparación para dirigir el proceso educativo” (Rodríguez, 2010, pág. 53) en donde se ponen de manifiesto los saberes que se construyen en ese proceso de formación como profesores noveles.

En esa misma tesitura recuperamos lo que comenta Andrea (generación 2018-2022):

Hicimos un análisis de los 6 ámbitos de la formación docente, que nos permiten brindar una cantidad de conocimientos, habilidades y actitudes que nos ayudan a completar nuestra formación como docentes y ofrecer un servicio a la comunidad de la mejor manera posible, cada ámbito se divide en diferentes puntos que se deben favorecer para lograr desarrollar de una manera satisfactoria el prin-

⁶ Escrito trabajado en la clase de práctica profesional el día viernes 7 de febrero del 2020

cial propósito del ser docente, debido a esto, se hizo un análisis y valoración de cada ámbito de formación para detectar cuales de ellos han sido mayormente favorecidos y cuales requieren de seguir trabajando para mejorarlos, el análisis y reflexión se hicieron previo a comenzar el servicio social y después al culminarlo, aspecto que nos permitió percatarnos que trabajamos y logramos mejorar y en cuáles de ellos nos sigue faltando reforzar. Los seis ámbitos son los siguientes: planeación del aprendizaje, organización del ambiente en el aula, evaluación educativa, promoción del aprendizaje de todos los alumnos, compromisos y responsabilidad con la profesión y vinculación con la institución y el entorno, todo esto fue gracias a repensar nuestro hacer y reflexionar sobre el asunto.⁷

Recuperar algunos testimonios de las evidencias que se contienen en el portafolio nos permite reflexionar cómo se está gestando el proceso de formación de nuestros estudiantes en la escuela normal y de qué manera las estrategias que implementemos en ese proceso formativo influirá de manera positiva o negativa en el proceso enseñanza- aprendizaje que se gesta en las aulas normalistas, de ahí que se recupera el siguiente testimonio que coadyuva a lo que se está enunciando, como se observa en lo que comenta Juliana (generación 2016-2020):

Una actividad que me fue muy significativa, fue la asistencia de un ex alumno a la institución para darnos una clase sobre ideas que podemos tomar en cuenta para mejorar el desarrollo de nuestra formación profesional como futuros educadores y cómo enfrentar nuestros miedos ante la serie de evaluaciones que se nos van a presentar, este tipo de experiencias nos hizo reflexionar sobre qué estamos haciendo en realidad con nuestro tiempo y cómo es que debemos invertirlo hacia el trabajo en estos tiempos, además de tener una buena organización para avanzar de una manera más significativa, nos pudo dar un amplio panorama de lo que implica ser docente desde fuera de la escuela, la serie de capacidades y habilidades que necesitaremos para enfrentarnos a nuestra realidad de una manera ética y responsable y así mejorar nuestro desarrollo profesional desde ahora. También, se nos habló sobre Las Inteli-

⁷ Evidencia de la autoevaluación para ver el nivel de logro de las competencias en función de los ámbitos de formación, el 11 de febrero del 2022.

gencias Múltiples en el desarrollo de la atención de los alumnos, Gardner (2005) presenta la mencionada teoría con la finalidad de conocer, observar y acompañar a todos nuestros alumnos en general a descubrir y desarrollar esas habilidades personalizadas que posee cada uno de ellos y brindarles mejores herramientas para que se desenvuelvan en una sociedad llena de retos y tengan la preparación necesaria para resolverlos y así llevar una vida plena.⁸

Estos testimonios nos ayudaron a repensar la importancia del acompañamiento del formador de docentes con los estudiantes, es así que el portafolio de evidencias juega un papel fundamental pues permite identificar las áreas de oportunidad que es necesario atender para abonarle al logro del perfil de egreso que se plantea en el plan de estudios, así como desarrollar saberes que permitan que los egresados de dichas escuelas normales puedan enfrentar las vicisitudes que demanda la sociedad actual de un profesional de la educación, en donde es necesario que tenga elementos que permita la reflexión de su hacer cotidiano en pro de transformar e innovar para lograr influir en la mejora educativa en pro de contribuir a la calidad de la educación que buena falta hace en los tiempos actuales.

Reflexiones finales

En el campo de la formación inicial de docentes, el caso de la licenciatura en educación preescolar, conforme a lo indagado y a partir de escuchar a los estudiantes, pudimos visualizar el papel que juega el portafolio de evidencias tanto en ellos como en nosotros como formadores de docentes, debido a que sus evidencias posibilitan reflexionar e identificar saberes, así como representaciones que en su momento construyen pero permiten identificar si hay cambio o no en ellas, así como continuidades y rupturas que se van presentando en ese proceso de formación inicial.

Otro de los hallazgos es la necesidad de que acompañemos a los estudiantes en su proceso de incursión en las jornadas de prácticas, debido

⁸ Evidencia recuperada de un escrito en torno a la participación de docentes que ya egresaron y coadyuvan al enriquecimiento sobre cómo reflexionar en relación al ejercicio docente en aulas de educación básica, 3 de junio del 2019

a que esto posibilita identificar fortalezas y debilidades generadas en el proceso de formación inicial y, sobre todo, el papel que como formadores estamos realizando en ese proceso formativo; además, se develen el cómo se gestan los procesos de enseñanza- aprendizaje al interior de la normal y su influencia en el ejercicio profesional en aulas de educación básica, así como el logro o no del perfil de egreso que plantean los planes de estudio.

Además, las evidencias revisadas muestran cómo se da el curriculum vivido y esto posibilita la confrontación con el curriculum formal y oculto en el hacer docencia y visualizar cómo se va promoviendo la formación profesional de nuestros estudiantes en relación a la construcción del entramado conceptual que se va gestando a lo largo de la carrera y se pueden observar e identificar algunos de los vacíos no atendidos en ese proceso formativo por parte de nosotros como formadores.

Este trabajo es un intento por dar voz a lo que acontece en el proceso de formación en el caso de la licenciatura en educación preescolar, con la finalidad de ir identificando las áreas de oportunidad que es necesario atender para impulsar una formación inicial, en donde se ponga al centro la investigación para la reflexión sobre la práctica docente de lo que se gesta en las aulas normalistas y el papel que como formadores hemos estado jugando, así como que nuestros estudiantes estén formados para la reflexión de su hacer cotidiano que coadyuve a que su desempeño profesional sea de un verdadero profesional de la educación que contribuya a la mejora de la calidad educativa que en los tiempos actuales es urgente impulsar.

Referencias bibliográficas

- Del Pozo flores, José Ángel, Competencias profesionales: herramientas de evaluación; el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales, Narcea, Madrid. 2013
- CPEUM 28/05/2021
- Ley General de Educación Superior, 2020
- Lozano Andrade Inés y Mercado Cruz Eduardo, Cómo investigar la Práctica Docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional.

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, segunda edición, 2011.

Perrenoud Philippe, Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Profesionalización y razón pedagógica, crítica y fundamentos, GRAO, Barcelona, 2011.

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. DOF: 12/07/2019

SEP. (2011). Reforma Curricular de la Educación Normal. México.

SEP. (lunes 20 de agosto de 2012). Acuerdo Número 650. Diario Oficial de la Federación.

Otras referencias

Diario de campo de estudiantes

Evidencias del portafolios de las estudiantes de la muestra

Un acercamiento al proceso formativo de la licenciatura en educación pre-escolar desde la mirada de las y los formadores de docentes en la BENMAC de Zacatecas.

Se terminó de imprimir en abril de 2024

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

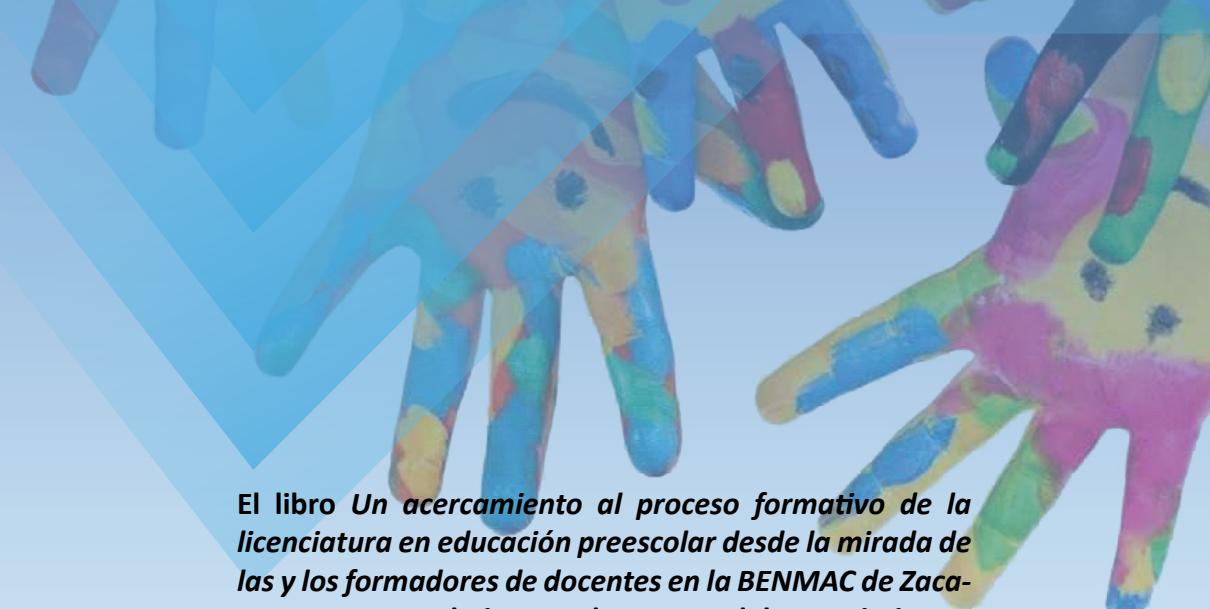
33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Impresión digital con interiores en papel bond 75g

El tiraje consta de 100 ejemplares.



El libro *Un acercamiento al proceso formativo de la licenciatura en educación preescolar desde la mirada de las y los formadores de docentes en la BENMAC de Zacatecas*, es un trabajo que da cuenta del conocimiento, esfuerzo e investigación del personal académico desde su experiencia y la mirada profesional asertiva.

Los escritos que conforman esta publicación generan reflexiones en torno a los retos actuales en la formación de educadoras y educadores de las nuevas infancias en un tiempo en el que la educación a nivel mundial enfrenta desafíos como el regreso a clases presenciales después de un periodo de pospandemia.

ISBN: 979-13-87631-79-6



9 791387 163179 6



Consulta y descarga

