

Handbook T-I

Reflexión docente en educación,
una tarea ardua del formador
en educación contemporánea

Fuentes-Favila, Luis Macario. PhD

Mendoza-González, Nancy. PhD

Ordóñez-Suárez, Teresa. PhD

Molina-Vázquez, Gabriel. PhD

Coordinators



ECORFAN®

Coordinadores

Fuentes-Favila, Luis Macario. PhD
Mendoza-González, Nancy. PhD
Ordóñez-Suárez, Teresa. PhD
Molina-Vázquez, Gabriel. PhD

Editor en Jefe

Vargas-Delgado, Oscar. PhD

Directora Ejecutiva

Ramos-Escamilla, María. PhD

Directora Editorial

Peralta-Castro, Enrique. MsC

Diseñador Web

Escamilla-Bouchan, Imelda. PhD

Diagramador Web

Luna-Soto, Vladimir. PhD

Asistente Editorial

Rosales-Borbor, Eleana. BsC

Filóloga

Ramos-Arancibia, Alejandra. BsC

ISBN: 978-607-8948-32-1

Sello Editorial ECORFAN: 607-8948

Número de Control HRDE: 2024-04

Clasificación HRDE (2024): 300924-0104

©ECORFAN-México, S.C.

Park Pedregal Business 3580 – Adolfo Ruiz Cortines Boulevard, CP-01900. San Jeronimo Aculco Álvaro Obregón - Mexico City.

Ninguna parte de este escrito protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor podrá ser reproducida, transmitida o utilizada en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo, pero sin limitarse a lo siguiente: Citas en artículos y comentarios bibliográficos de compilación de datos periodísticos radiofónicos o electrónicos. Para los efectos de los artículos 13, 162,163 fracción I, 164 fracción I, 168, 169,209 fracción III y demás relativos de la Ley Federal del Derecho de Autor. Violaciones: Ser obligado al procesamiento bajo ley de copyright mexicana. El uso de nombres descriptivos generales, nombres registrados, marcas o nombres comerciales en esta publicación no implica, uniformemente en ausencia de una declaración específica, que tales nombres estén exentos del protector relevante en leyes y reglamentos de México y por lo tanto libres para uso general por la comunidad científica internacional. HRDE es parte de los medios de ECORFAN [www.ecorfan.org]. Publicado por ECORFAN-Mexico. Todos los derechos reservados.

Obras derivadas: Los usuarios pueden reproducir tablas de contenido o preparar listas de capítulos incluyendo resúmenes para circulación interna dentro de sus instituciones o empresas. Excepto los capítulos publicados bajo la licencia CC BY.

Almacenamiento o uso: Salvo lo indicado anteriormente o lo establecido en la correspondiente licencia de uso, ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito del editor.

Los Autores. Publicado por ECORFAN-México, S.C. para su Holding México en nombre de Handbook HRDE. Este es un manual de acceso abierto bajo la licencia CC BY-NC-ND [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>]

Handbooks

Definición de Handbooks

Objetivos Científicos

Apoyar a la Comunidad Científica Internacional en su producción escrita de Ciencia, Tecnología en Innovación en las Áreas de investigación CONAHCYT y PRODEP

ECORFAN-Mexico S.C es una Empresa Científica y Tecnológica en aporte a la formación del Recurso Humano enfocado a la continuidad en el análisis crítico de Investigación Internacional y está adscrita al RENIECYT de CONAHCYT con número 1702902, su compromiso es difundir las investigaciones y aportaciones de la Comunidad Científica Internacional, de instituciones académicas, organismos y entidades de los sectores público y privado y contribuir a la vinculación de los investigadores que realizan actividades científicas, desarrollos tecnológicos y de formación de recursos humanos especializados con los gobiernos, empresas y organizaciones sociales

Alentar la interlocución de la Comunidad Científica Internacional con otros centros de estudio de México y del exterior y promover una amplia incorporación de académicos, especialistas e investigadores a la publicación Seriada en Nichos de Ciencia de Universidades Autónomas - Universidades Públicas Estatales - IES Federales - Universidades Politécnicas - Universidades Tecnológicas – Institutos Tecnológicos Federales - Escuelas Normales - Institutos Tecnológicos Descentralizados – Universidades Interculturales - Consejos de CyT - Centros de Investigación CONAHCYT.

Scope, Coverage and Audience

Handbooks es un Producto editado por ECORFAN-Mexico S.C en su Holding con repositorio en México, es una publicación científica arbitrada e indizada. Admite una amplia gama de contenidos que son evaluados por pares académicos por el método de Doble-Ciego, en torno a temas relacionados con la teoría y práctica de las Área de investigación CONAHCYT y PRODEP respectivamente con enfoques y perspectivas diversos, que contribuyan a la difusión del desarrollo de la Ciencia la Tecnología e Innovación que permitan las argumentaciones relacionadas con la toma de decisiones e incidir en la formulación de las políticas internacionales en el Campo de las Ciencias. El horizonte editorial de ECORFAN-Mexico® se extiende más allá de la academia e integra otros segmentos de investigación y análisis ajenos a ese ámbito, siempre y cuando cumplan con los requisitos de rigor argumentativo y científico, además de abordar temas de interés general y actual de la Sociedad Científica Internacional.

Consejo Editorial

Montero - Pantoja, Carlos. PhD
Universidad de Valladolid

Martinez - Licon, José Francisco. PhD
University of Lehman College

Molar - Orozco, María Eugenia. PhD
Universidad Politécnica de Catalunya

Azor - Hernández, Ileana. PhD
Instituto Superior de Arte

García - Y Barragán, Luis Felipe. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Arellanez - Hernández, Jorge Luis. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Bojórquez - Morales, Gonzalo. PhD
Universidad de Colima

Villalobos - Alonzo, María de los Ángeles. PhD
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Román - Kalisch, Manuel Arturo. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Garcia, Silvia. PhD
Universidad Agraria del Ecuador

Comité Arbitral

Mercado - Ibarra, Santa Magdalena. PhD
Universidad Marista de México

Chavez - Gonzalez, Guadalupe. PhD
Universidad Autónoma de Nuevo León

De La Mora - Espinosa, Rosa Imelda. PhD
Universidad Autónoma de Querétaro

García - Villanueva, Jorge. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Cortés - Dillanes, Yolanda Emperatriz. PhD
Centro Eleia

Figueroa – Díaz, María Elena. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Delgado - Campos, Genaro Javier. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Hernandez-Padilla, Juan Alberto. PhD
Universidad de Guadalajara

Padilla - Castro, Laura. PhD
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Lindor, Moïse. PhD
El Colegio de Tlaxcala

Cortés, María de Lourdes Andrea. PhD
Instituto Tecnológico Superior de Juan Rodríguez

Bazán, Rodrigo. PhD
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Meda - Lara, Rosa Martha. PhD
Universidad de Guadalajara

Orozco - Ramirez, Luz Adriana. PhD
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Santoyo, Carlos. PhD
Universidad Nacional Autónoma de México

Cesión de derechos

El envío de una Obra Científica a ECORFAN Handbooks emana el compromiso del autor de no someterlo de manera simultánea a la consideración de otras publicaciones científicas para ello deberá complementar el Formato de Originalidad para su Obra Científica.

Los autores firman el Formato de Autorización para que su Obra Científica se difunda por los medios que ECORFAN-México, S.C. en su Holding México considere pertinentes para divulgación y difusión de su Obra Científica cediendo sus Derechos de Obra Científica.

Declaración de Autoría

Indicar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en la participación de la Obra Científica y señalar en extenso la Afiliación Institucional indicando la Dependencia.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo con el Número de CVU Becario-PNPC o SNI-CONAHCYT- Indicando el Nivel de Investigador y su Perfil de Google Scholar para verificar su nivel de Citación e índice H.

Identificar el Nombre de 1 Autor y 3 Coautores como máximo en los Perfiles de Ciencia y Tecnología ampliamente aceptados por la Comunidad Científica Internacional ORCID - Researcher ID Thomson - arXiv Author ID - PubMed Author ID - Open ID respectivamente

Indicar el contacto para correspondencia al Autor (Correo y Teléfono) e indicar al Investigador que contribuye como primer Autor de la Obra Científica.

Detección de Plagio

Todas las Obras Científicas serán testeadas por el software de plagio PLAGSCAN si se detecta un nivel de plagio Positivo no se mandará a arbitraje y se rescindirá de la recepción de la Obra Científica notificando a los Autores responsables, reivindicando que el plagio académico está tipificado como delito en el Código Penal.

Proceso de Arbitraje

Todas las Obras Científicas se evaluarán por pares académicos por el método de Doble Ciego, el arbitraje Aprobatorio es un requisito para que el Consejo Editorial tome una decisión final que será inapelable en todos los casos. MARVID® es una Marca de derivada de ECORFAN® especializada en proveer a los expertos evaluadores todos ellos con grado de Doctorado y distinción de Investigadores Internacionales en los respectivos Consejos de Ciencia y Tecnología el homologo de CONAHCYT para los capítulos de America-Europa-Asia-Africa y Oceanía. La identificación de la autoría deberá aparecer únicamente en una primera página eliminable, con el objeto de asegurar que el proceso de Arbitraje sea anónimo y cubra las siguientes etapas: Identificación del ECORFAN Handbooks con su tasa de ocupamiento autoral - Identificación del Autores y Coautores- Detección de Plagio PLAGSCAN - Revisión de Formatos de Autorización y Originalidad-Asignación al Consejo Editorial-Asignación del par de Árbitros Expertos-Notificación de Dictamen-Declaratoria de Observaciones al Autor-Cotejo de la Obra Científica Modificado para Edición-Publicación

ECORFAN Reflexión docente en educación, una tarea ardua del formador en educación contemporánea

Volumen I

El Book ofrecerá contribuciones seleccionadas de investigadores que contribuyen a la actividad de divulgación científica de la Escuela Normal de Atlacomulco en sus áreas de Educación, investigación y temas relacionados con la tecnología. Además de contar con una evaluación completa, a cargo de los coordinadores de la Escuela Normal de Atlacomulco, de la calidad y puntualidad en sus capítulos, cada contribución individual fue arbitrada con estándares internacionales [V|LEX, RESEARCH GATE, MENDELEY, GOOGLE SCHOLAR y REDIB], el Book propone así a la comunidad académica, informes recientes sobre nuevos progresos en las áreas más interesantes y prometedoras de Educación, investigación y temas relacionados con la tecnología.

Reflexión docente en educación, una tarea ardua del formador en educación contemporánea T-I

Handbooks

Coordinators

Fuentes-Favila, Luis Macario. PhD
Mendoza-González, Nancy. PhD
Ordóñez-Suárez, Teresa. PhD
Molina-Vázquez, Gabriel. PhD

Escuela Normal de Atlacomulco

Septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.1.126>



Prefacio

La formación docente no es una tarea sencilla, hoy representa un reto, pues al interior de las aulas de las Escuelas Normales la dinámica ha cambiado, aproximadamente un 30% de quienes se encuentran cursando cualquier programa educativo ya no está convencido de ser docente, fue la última de sus opciones o lo que estaba a su alcance económicamente hablando, trayendo como resultado el entorpecimiento de actividades académicas tanto en la escuela normal como en las aulas de educación básica. Es ante este escenario como los docentes que laboramos en estas instituciones de educación superior nos enfrentamos ante situaciones caóticas que nos llevan a repensar lo que tenemos que hacer para dar respuesta a los principios fundamentales, así como a los rasgos del perfil de egreso: formar sujetos críticos, reflexivos, que sean capaces de diseñar, realizar y evaluar intervenciones educativas situadas mediante la selección y construcción de estrategias de enseñanza, aprendizaje, donde la puesta en práctica de la investigación educativa y la producción del conocimiento son los ejes vertebrales y buscan contribuir a la formación de un sujeto que problematice, reflexione y aprenda de la práctica para transformarla, es guiarlo para hacer una revisión de la práctica docente para reformularla y posteriormente reconstruirla si es necesario.

Entonces ¿qué hacer o cómo hacer para que los normalistas logren esta parte del perfil de egreso si al momento de recuperar la experiencia que se tiene en las escuelas de educación básica sólo se quedan en meras descripciones?

Al revisar las sugerencias de teóricos como SchÖn, Imbernón, Latorre, Elliot, Cecilia Fierro, podemos recuperar esquemas, así como estrategias que proponen para hacer ejercicios de reflexión, de identificación de problemáticas, es decir nos proporcionar algunos insumos para poder formarse como docentes reflexivos, por ello en este texto que hoy tienes en tus manos, podrás encontrar una serie de artículos que plasman las experiencias de los docentes al momento de intentar realizar una investigación cuyo fin es reflexionar sobre una situación problemática dentro de la práctica educativa.

Finalmente debemos tener presente que reflexionar sobre la práctica implica que el sujeto plantee la duda o se pregunte constantemente: lo que estoy haciendo, lo estoy haciendo bien, mis alumnos aprenden o simplemente me escuchan, pues hoy educar en esta sociedad compleja implica un reto, pues las necesidades cada vez son más.



Fuentes-Favila, Luis Macario. PhD
Mendoza-González, Nancy. PhD
Ordóñez-Suárez, Teresa. PhD
Molina-Vázquez, Gabriel. PhD
Septiembre 30, 2024

Contenido		Pag
1	La titulación en educación normal: Tipos, diseño y línea de trabajo Fuentes-Favila, Luis Macario, Mendoza-González, Nancy, Ordóñez-Suárez, Teresa y Molina-Vázquez, Gabriel	1-12
2	Narrativa pedagógica; una praxis reflexiva formando a formadores Martín del Campo-Aceves, Ma. Isabel	13-23
3	Estrategias didácticas para promover la habilidad de escritura Mateos-Tiburcio, Paola y Ordóñez-Suárez, Teresa	24-36
4	Explorando la capacidad de agencia del docente: Reflexiones desde la práctica y la auto etnografía Monroy-Rodríguez, Adriana	37-49
5	Hacia la nueva escuela mexicana: Apropiación y percepciones de docentes al Plan de Estudios de Educación Básica 2022 Marcos-Cayetano, Juan Antonio y Fuentes-Favila, Luis Macario	50-69
6	La enseñanza del inglés en los planes de estudio 2018 y 2022 de educación normal desde una mirada decolonial Reynoso-Rodríguez, Antonio	70-81
7	Perspectiva de la IA en Educación Normal Velasco-García, Rodolfo Rodrigo	82-92
8	Enfrentando desafíos y explorando oportunidades: El papel de las TIC como tecnologías del aprendizaje y conocimiento en la clase de Inglés Sánchez-Velázquez, Haydeé Tamara	93-102
9	La escritura como catarsis de la realidad Rivas-Lazcano, Natali y Fuentes-Favila, Luis Macario	103-116
10	Cinco procesos principales de la administración pública en las ENPEM desde la perspectiva de Luther Gulick González-Nolasco, Christian Alejandro	117-126

La titulación en educación normal: Tipos, diseño y línea de trabajo

The degree in Normal Education: Types, design and line of work

Fuentes-Favila, Luis Macario*^a, Mendoza-González, Nancy ^b, Ordóñez-Suárez, Teresa^c y Molina-Vázquez, Gabriel ^d

- ^a  Escuela Normal de Atlacomulco •  KIE-4646-2024 •  0000-0003-4836-6338 •  379826
- ^b  Escuela Normal de Atlacomulco •  KLZ-4686-2024 •  0000-0001-9157-0890 •  379664
- ^c  Escuela Normal de Atlacomulco •  KJM-8277-2024 •  0000-0002-2137-3485 •  680401
- ^d  Escuela Normal de Atlacomulco •  KJC-8487-2024 •  0000-0003-3214-2022 •  1153278

Clasificación CONAHCYT:

DOI: <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.1.12>

Área: Ciencias Sociales
Campo: Ciencias de la Educación
Disciplina: Educación
Subdisciplina: Educación comparada

Key Handbooks

Las principales aportaciones a la generación de Ciencia y Tecnología del presente estudio radican en su utilidad en la vida institucional de la Escuela Normal de Atlacomulco y de otras instituciones que tienen un contexto similar, ya que la información obtenida puede promover cambios en la formación que reciben los docentes en formación, lo que a su vez trascenderá la barrera institucional cuando egresen. Entre los aspectos clave a comprender se encuentran: el conocimiento sobre el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados, los planes y programas de estudio, así como otros referentes, tales como las propuestas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Las principales conclusiones subrayan la necesidad de mejorar los canales de comunicación entre la institución y los egresados, lo que implica realizar los trámites y solicitudes ante las instancias correspondientes. Por otra parte, se identificó que es necesario aplicar el programa de seguimiento a egresados de cada generación, mediante la actualización, evaluación y sistematización electrónica del grado de satisfacción con su formación inicial y los resultados de su desempeño profesional y laboral, lo que proporciona información para ofrecer servicios de educación continua y profesionalización para mejorar los servicios educativos.

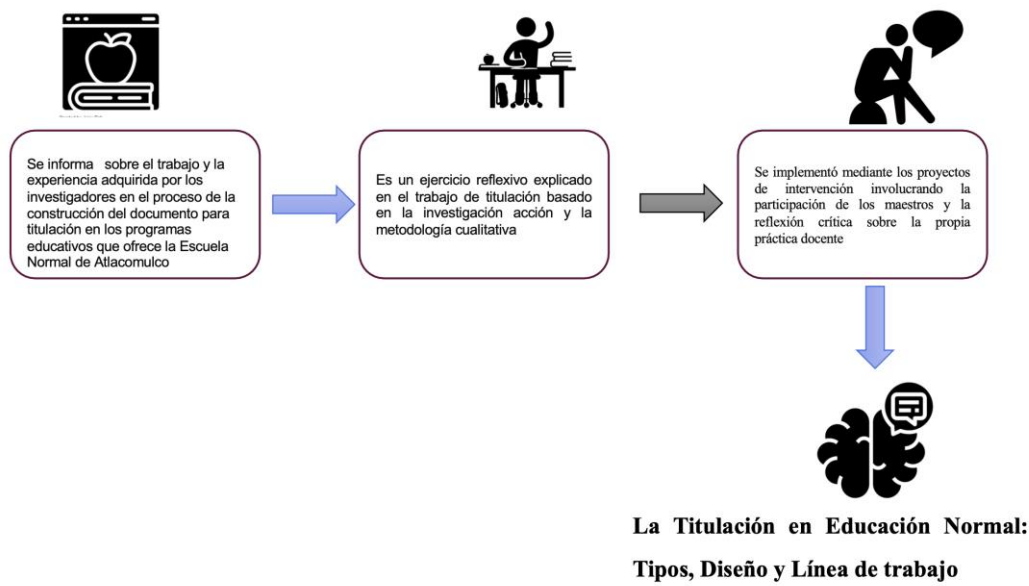
Citación: Fuentes-Favila, Luis Macario, Mendoza-González, Nancy, Ordóñez-Suárez, Teresa y Molina-Vázquez, Gabriel. 2024. La titulación en educación normal: Tipos, diseño y línea de trabajo. 1-12. ECORFAN.

* ✉ [\[luis.favila@escuelanormaldeatlacomulco.edu.mx\]](mailto:luis.favila@escuelanormaldeatlacomulco.edu.mx)

Handbook shelf URL: <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>

Resumen

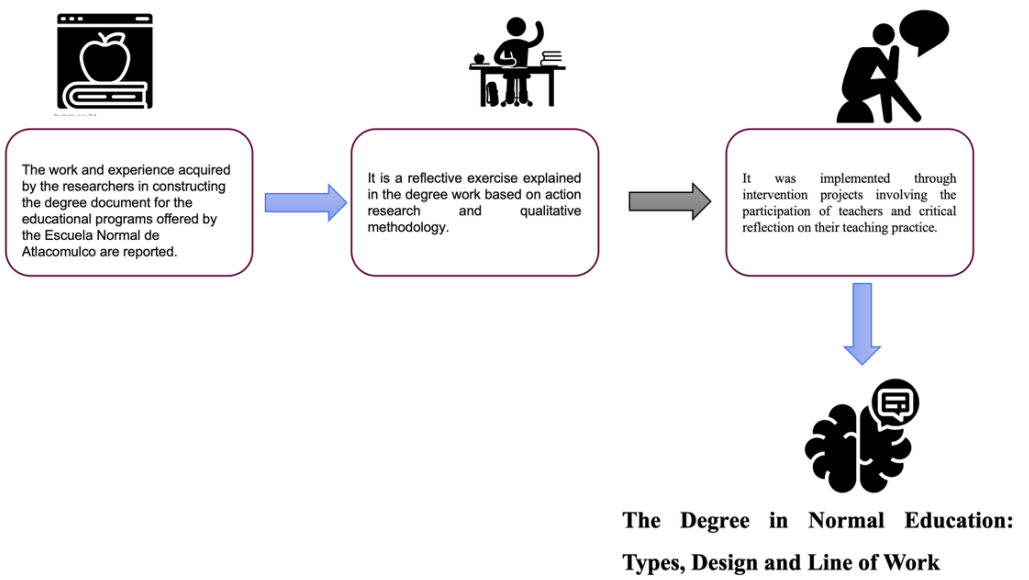
Uno de los retos a los que se enfrenta cada ciclo escolar en una Escuela Normal es el de la eficiencia terminal y con ello el proceso de titulación, pues ya desde hace varios años se ha trabajado en que el 100% de los estudiantes culminen con su documento terminado antes de cerrar el último semestre de su profesión, ya que como lo indican los documentos rectores se tiene como finalidad dirigir, organizar, acompañar y garantizar la titulación de los estudiantes que cursaron las licenciaturas de los Planes de estudios 2018. ¿Dando cuenta de cómo es el proceso y el diseño metodológico utilizado?



Titulación, investigación acción, metodología

Abstract

One of the challenges faced by each school year in a Normal School is that of terminal efficiency and with it the degree process, since for several years we have worked to ensure that 100% of students complete their degree. document completed before closing the last semester of their profession, since, as indicated in the governing documents, the purpose is to direct, organize, accompany and guarantee the qualification of students who took the degrees of the 2018 Study Plans. What is the process and methodological design used



Degree, action research, Methodology

Introducción

El presente trabajo se llevó a cabo en la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”, Estado de México por integrantes del Cuerpo Académico(CA) Ciencia y Tecnología en el Aula y Formación Docente que ha desarrollado en los últimos cinco años trabajos arduos de investigación al interior de la institución, resultado de ello, es el estatus que fue otorgado por el Programa Para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP en 2022 “*En Consolidación*”, derivado de los productos de calidad que hoy fortalecen a cada uno de los integrantes y sobre todo al trabajo colegiado.

El CA actualmente atiende la línea de investigación Ciencias y Tecnologías y formación docente, muestra de ello son las temáticas de cada uno de los productos académicos, proyectos de investigación, participación en redes de colaboración académica y demás actividades de difusión y divulgación.

En este documento, se dará a conocer la forma de trabajo y la experiencia adquirida por los investigadores en el proceso de la construcción del documento para titulación en los programas educativos que se imparten en la institución (Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de la Historia y Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje del Español), trazándose como objetivo el promover la mejora continua de las prácticas docentes, a través del ejercicio reflexivo que el estudiante en formación ejercita en el trabajo de titulación donde se consolidan y plasman los fundamentos teóricos y prácticos de la investigación acción y la metodología cualitativa, que han sido implementados mediante los proyectos de intervención en los contextos educativos a los que fueron asignados, involucrando así la participación de los docentes y la reflexión crítica sobre sus propias prácticas.

Desarrollo

La Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”, una de las primeras instituciones que fueron forjando la historia del normalismo en el Estado de México, se encuentra ubicada al norte del Estado, cuenta con 63 años de experiencia formando docentes de educación básica, ofreciendo en este momento 4 programas de Licenciatura en dos planes 2018 y 2022.

- Licenciatura en Educación Primaria
- Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español
- Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia
- Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés

Actualmente cuenta con 655 estudiantes que forman parte de los cuatro programas de licenciatura. El suceso de ofertar dos planes de estudio diferentes, obligo al personal docente que forma parte de la planta de catedráticos a actualizarse y capacitarse, ya que la opción de titulación que se venía trabajando en el plan anterior era el Ensayo, documento académico en el que se plasmaba la experiencia que se obtenía durante el último tramo de formación.

Este ensayo se integraba por el contexto escolar, en este apartado el estudiante en formación hacia una descripción detallada del lugar, así como de la infraestructura y organización del personal docente, esta parte concluía con una reflexión en la que se solicitaba se expusiera como está organización impactaba en el salón de clase, es decir en cada una de las asignaturas que se impartían.

Posteriormente venía el apartado de recuperación de la experiencia, momento en que se describía detalladamente las estrategias que le habían permitido identificar un problema, atenderlo, recuperar la vivencia y reflexionar sobre la práctica. Finalmente se incluía un apartado de conclusiones donde se integraban algunas de las evidencias que daban cuenta del momento o momentos que vivía el estudiante normalista al tratar de resolver un problema y emerger de ello una propuesta de trabajo.

Esta situación cambio cuando entra en vigor el plan de estudios 2018 y dentro de las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación se establecen las modalidades, así como las finalidades, pues demanda un producto que permita valorar el nivel de logro de las competencias genéricas, profesionales y disciplinares o específicas.

El plan de estudios 2018 distingue tres modalidades de titulación: a) El informe de prácticas profesionales. b) El portafolio de evidencias. c) La tesis de investigación. Cada una de estas opciones tiene como propósito fundamental que cada estudiante demuestre sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y distintas capacidades que pone en juego para construir estrategias tendientes a resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios. (DGESuM. 2018, p.5).

Mientras tanto en el plan de estudios 2022, el proceso de titulación representa la fase de culminación de los estudios que le permitan a quien los curse ejercer la actividad docente, donde de muestra de: Los “distintos tipos de saberes, expresados en los perfiles general y profesional de la Licenciatura (Saber conocer, Saber hacer y Saber ser y estar) que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación, pero que en todas ellas deberá ser evidente que la forma en que se movilizan diversas capacidades para dar respuesta a problemáticas y necesidades teórico-prácticas de la docencia, en un contexto específico” (DOF, 2022, p.31)

Este plan de estudios también establece como modalidades para la titulación el portafolio de evidencias y examen profesional, el informe de prácticas y el examen profesional, así como la tesis de investigación y examen profesional. En estas opciones se hace presente la reflexión en diferentes momentos, mientras que en el portafolio se integran un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según su relevancia, pertinencia y representatividad, en el informe de prácticas profesionales se solicita un informe analítico-reflexivo del proceso de intervención que fue realizado durante la formación en las prácticas profesionales. En cuanto a la tesis, es documento que deriva de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis que da cuenta del proceso metodológico realizado y con la presentación de este.

Aunado a lo anterior, a partir del ciclo escolar 2022-2023 por primera vez en la historia de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”, se oferta un programa de posgrado, el Doctorado en Pedagogía, mismo que fue diseñado por personal de la misma institución. Cabe mencionar que, la institución ha trabajado en la construcción de su trayectoria como formadora de docentes, también ha ofrecido programas de maestría, siendo el último la Maestría en Intervención Docente. La característica de estos programas es la profesionalización, por ello el objetivo central es la mejora o transformación de la práctica, es decir aplicar los conocimientos teóricos en la práctica identificando situaciones problemáticas, para posteriormente darle un tratamiento reflexivo, tal y como lo nombra SchÖn, “reflexión en la acción”, considerando está propuesta dentro de los programas educativos como la base para el diseño en la realización de los trabajos de titulación, tema en el que se enfoca este trabajo.

Cada una de las modalidades previstas: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación, implican la elaboración de un producto que permitirá valorar el nivel de logro de las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, que la licenciatura en cuestión ha previsto en el perfil de egreso y que cada estudiante ha adquirido, desarrollado o fortalecido a través de los trayectos formativos y sus cursos, así como de las experiencias derivadas del acercamiento a la práctica en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), entre otros que permitieron a los estudiantes normalistas generar experiencias formativas en contextos reales. (DGESuM. 2018, p.4).

Entre las fortalezas detectadas del diseño de estos programas educativos, está el conocimiento y práctica de la investigación como un elemento nodal, ya que en los programas del trayecto de práctica el estudiante normalista comienza identificando una situación, se debe enfatizar en que este fenómeno repercute en el quehacer del o la docente, de los adolescentes o de los contenidos y logros de competencias, actitudes y capacidades en los campos formativos, para dar forma a un diagnóstico que durante los semestres deberá fortalecerse o reorientarse. En este lapso se ponen en práctica la recopilación de información mediante un instrumento, puede ser el diario del profesor o el registro anecdótico. Hay quienes deciden comenzar con el diseño de instrumentos que les permitan obtener el dato a través de cuestionarios, entrevistas a profundidad y cuestionarios, es decir se comienza con los primeros acercamientos a la investigación.

Mientras tanto se debe cumplir con otro de los requisitos para cubrir en tiempo y forma el perfil de egreso en cuanto a la construcción del documento con el que podrán obtener el título que los acredite como licenciados en educación y es el hecho de asignar un asesor, esta tarea se cubre en los diferentes Programas Educativos (PE). Los asesores tienen la oportunidad de elegir un espacio en los horarios de sus grupos para impartir la asesoría una vez a la semana, llevando el registro de las horas, sustentadas en los avances de su trabajo de titulación, para actualizar expedientes, revisar el avance de actividades programadas y realizadas, ya que ahí es donde se explican la serie de tareas a realizar de forma autónoma por los estudiantes.

Tendrá una formación desde el enfoque axiológico y social del conocimiento, lo que le permitirá, a su vez, un ejercicio de la práctica profesional orientada hacia la gestión pedagógica de su propia enseñanza reflexionada desde las metodologías de la investigación cualitativa aplicadas a la educación. (SEP, 2018, p.14)

Dando origen a un Plan de Acción que se integra con las actividades que pueden realizar de forma presencial, reportando que los alumnos contaron con asesoría grupal e individual en los tiempos y semestres pares del ciclo escolar. El servicio de asesoría se integra con los alumnos de 6°, 7° y 8° semestre de los 3 PE para la elaboración de su documento de titulación.

Antes de finalizar el quinto semestre, cada estudiante elaborará una carta de exposición de motivos. En ella deberá exponer los argumentos que definen su interés académico por la opción que ha elegido, cómo piensa abordarlo y qué aporta a su formación en lo personal y en lo profesional. La justificación de cada estudiante, la pertinencia y la relevancia de la opción que ha seleccionado, así como la coherencia y suficiencia de la argumentación que realice serán elementos clave para asignarle al personal docente que fungirá como su asesor o asesora, quien tendrá la responsabilidad de apoyarle en la elaboración de su trabajo de titulación durante el periodo establecido de acuerdo a la opción de titulación elegida. (DGESuM. 2018, p.8).

Para esta temporalidad los estudiantes normalistas durante los semestres cursados, además de identificar una situación digna de ser atendida en una investigación, también ya recibieron, leyeron, indagaron y construyeron sus propios marcos referenciales sobre la investigación, sus enfoques, tipos, paradigmas, metodologías, muestras, población e instrumentos a aplicarse en la recuperación de los datos, resaltando entre todo ello, la investigación cualitativa, la cual por definición se orienta a la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los discursos de las personas, quienes los expresan de forma hablada y escrita, además, de la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1986). Está enfocada más con el lenguaje que con los números, por ello “la observación no es sólo una actividad fundamental vinculada a la investigación – acción, sino una de las técnicas básicas de recogida de información, y técnica clave en la metodología cualitativa” (Latorre, 2005, p. 56).

Así en el ámbito educativo resulta de vital importancia la implementación de la investigación acción como diseño de investigación, pues el profesional de la educación (el docente) debe estar comprometido con sus prácticas, materializando uno de los principios del plan de estudios 2018 emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para las instituciones que están interesadas y que tiene la tarea de formar docentes.

Entre los beneficios de emplear a la investigación acción en la enseñanza está que el futuro docente identifique los factores o situaciones educativas en los contextos o lugares en donde tiene lugar la práctica educativa, además de atender el Enfoque centrado en el aprendizaje en interdependencia con la comunidad, donde la pone al centro del hacer y del diálogo de saberes, como “herramientas pedagógicas que reconocen la heterogeneidad del grupo con sus múltiples rostros de la diversidad sociocultural y plurilingüística” (DOF, 2018, 2). Así la investigación ofrece la mejora de las prácticas docentes y la generación de conocimiento contextualizado.

Al utilizar la investigación acción, los docentes se convierten en investigadores de su propia práctica, lo que les permite reflexionar críticamente sobre sus acciones y buscar estrategias de mejora continua. A su vez, la metodología cualitativa proporciona herramientas y enfoques adecuados para comprender y analizar los fenómenos educativos desde una perspectiva más profunda y significativa.

En cuanto a la decisión sobre el diseño de investigación basado en un enfoque cualitativo, Gibbs (2012) sostiene lo siguiente: en el que se pretende acercarse al mundo de “ahí afuera” (no en entornos de investigación especializada como laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior de varias maneras diferentes:

- Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias.
- Analizando las interacciones y comunicaciones mientras se producen. Esto se puede basar en la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación y en el análisis de ese material.
- Analizando documentos como textos, imágenes, películas, música o huellas similares de las experiencias o interacciones.
- Lo que estos enfoques tienen en común es que tratan de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza. (Gibbs, 2012, pp. 12-13).

El objetivo planteado busca abordar estos aspectos, ya que pretende implementar la investigación acción como diseño en el ámbito educativo. Para lograrlo, es fundamental brindar formación y capacitación a los docentes en los fundamentos teóricos y prácticos de la investigación acción y la metodología cualitativa. De esta manera, se les proporcionan durante los cursos que conforman el trayecto de prácticas de acuerdo a la malla curricular, las herramientas necesarias para llevar a cabo proyectos de investigación en sus contextos educativos, involucrando su participación y promoviendo la reflexión crítica sobre sus propias prácticas docentes, es decir se pugna por el manejo de los “elementos teórico -metodológicos de la investigación y de la pedagogía como parte de su formación permanente hacia la mejora de su trabajo profesional” (SEP, 2022, p.11).

Al implementar la metodología cualitativa y el diseño de investigación acción, se fomenta un enfoque más participativo, reflexivo y contextualizado en la educación, lo que contribuye a la generación de conocimiento relevante y útil para la mejora de la calidad educativa. Además, esta implementación permite a los docentes fortalecer su rol como agentes de cambio, empoderándolos en su desarrollo profesional y en la búsqueda constante de estrategias pedagógicas más efectivas y acordes con las necesidades de sus estudiantes.

Se entiende el término profesionalización docente “como el proceso a través del cual adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa” (Latorre, 2005, p.20).

Por ello, profesionalizar a los futuros docentes en el caso de los estudiantes de licenciatura mediante procesos de indagación es una tarea base en las instituciones formadoras de docentes, todo ello como herramienta metodológica en la intervención docente con al menos tres momentos de reflexión, fortaleciendo experiencias sobre el manejo de la pregunta, el diálogo, la interpelación, la curiosidad, la incertidumbre, como elementos que permitan generar ambientes democráticos y humanos de aprendizaje, diseñando estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras en las que el uso del pensamiento complejo, privilegie el aprendizaje situado, autónomo y profundo que coadyuven al desarrollo integral del estudiante, se piensa entonces en una investigación en la escuela y desde la escuela, donde el docente se plantea dar respuesta a las situaciones problemáticas que tienen origen en el aula y que se ven consolidados en el documento con el que obtiene el título de licenciado(a) al finalizar con su formación inicial.

Dentro de las modalidades de titulación que maneja la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio se manejan tres:

Las modalidades previstas: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación, implican la elaboración de un producto que permitirá valorar el nivel de logro de las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, que la licenciatura en cuestión ha previsto en el perfil de egreso y que cada estudiante ha adquirido, desarrollado o fortalecido a través de los trayectos formativos y sus cursos, así como de las experiencias derivadas del acercamiento a la práctica en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria. Todas generan experiencias investigativas, fomentan y arraigan profundamente la docencia reflexiva y demandan la demostración de competencias de comunicación escritas y orales. (DGESuM, 2018, p.4)

Cada una de las modalidades de titulación son alimentadas en los cursos que integran la malla curricular, recibiendo los insumos a lo largo del trayecto de prácticas profesionales y específicamente del curso de Metodología de la Investigación que se imparte en quinto semestre de cualquiera de las tres licenciaturas en educación secundaria, se mencionan: Busca que el estudiantado enfrente la necesidad de encontrar respuestas a los problemas de la realidad compleja y dinámica de su formación; a partir de poner en juego sus habilidades técnico-profesionales de investigación científica con una actitud reflexiva y crítica, las cuales han venido desarrollando desde el primer semestre, aunado a ello, se trata de fortalecer la experiencia de trabajar con las metodologías centradas en la enseñanza y aprendizaje: proyectos, casos, resolución de problemas, aprendizaje en el servicio, aprendizaje colaborativo, análisis y detección de incidentes críticos, a partir de *implementar la investigación acción como metodología para la mejora de la práctica docente*. (SEP, 2020).

Con lo mencionado, los investigadores autores del actual escrito, adoptamos el rol de asesores o directores de los estudiantes, esta función cobra sentido desde los primeros semestres donde se debe enfatizar en el “trabajo etnográfico, la investigación – acción, la sistematización de las experiencias para construir narrativas pedagógicas que den cuenta de su formación y contribución al conocimiento” (SEP, 2002, p.17), acentuándose en el plan de estudios 2018 en el quinto semestre dentro de los planes y programas de estudio que maneja la SEP para las licenciaturas de Español, Inglés e Historia en el curso *Metodología de la Investigación* perteneciente al trayecto formativo: bases teórico metodológicas para la enseñanza, el carácter del curso: Obligatorio tiene 4 horas, y un valor de 4.5 créditos.

El propósito central de este programa de estudios es “que el estudiantado normalista enfrente la necesidad de encontrar respuestas a los problemas de la realidad compleja y dinámica que implica el conocimiento de su campo disciplinar, hacia el desarrollo de una mejor práctica docente, con una actitud reflexiva y crítica que favorezca su práctica desde la investigación educativa que ha venido desarrollando a lo largo de los primeros semestres del trayecto de Práctica profesional” (SEP, 2020,p.5), lo que obliga a desarrollar en los estudiantes las habilidades investigativas que han venido adquiriendo a lo largo de los semestres.

Las temáticas obligadas a ser revisadas se integran desde las Bases teórico-metodológicas de la investigación educativa, es decir la identificación y documentación sobre los principales paradigmas, conceptos, clasificación y su aplicación en la investigación, los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto, la ubicación de la investigación acción y los métodos cualitativos, delimitación del objeto de estudio a través del diagnóstico de un problema que se origine al interior del aula de clase, lo que lleva a la generación de supuestos e hipótesis de trabajo, la selección del método de investigación, las técnicas e instrumentos, hasta llegar a la estructura de un anteproyecto que posteriormente tomara forma en el documento que le permitirá efectuar una investigación. Es en este curso, en donde los estudiantes normalistas reciben y se capacitan sobre los elementos centrales para efectuar una investigación, delineándola hacia la acción y con ello trabajar sobre la revisión, análisis y transformación de la práctica que efectúan en las escuelas secundarias.

En la revisión de la temática de este programa de estudios, se enfatiza en la o las finalidades de la investigación cualitativa, proporcionar una mayor comprensión, significados e interpretación subjetiva que el docente da en su día a día en la práctica, a través de diferentes diseños investigativos, ya sea la etnografía, fenomenología, investigación-acción, historias de vida, estudio de caso, y teoría fundamentada (Corona, 2018).

En este constructo se empleará de manera fundamental la reflexión, en la que se pondrá de manifiesto lo que se vive cotidianamente en la realidad educativa dentro del aula con su respectivo análisis a través de una mirada crítica.

En cualquiera de las modalidades y programas educativos el enfoque es totalmente cualitativo con un diseño de investigación acción.

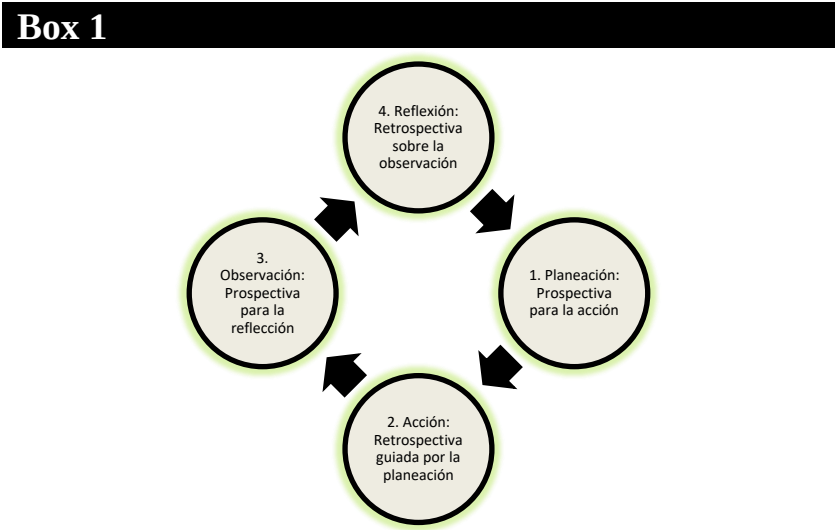


Figura 1
Diseño de investigación acción
Fuente Latorre, A. (2005) (tercera edición). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa.*

Kemmis (1989) plantea dos ejes (estratégico y organizativo) que van a permitir la resolución de problemas en las escuelas; además, proporciona cuatro fases (planeación, acción, observación y reflexión) para comprender las prácticas habituales en el aula.

Cabe destacar que los ciclos de Kemmis se repiten las veces que sean necesarias, se le conoce como “la espiral” porque no tiene un fin.

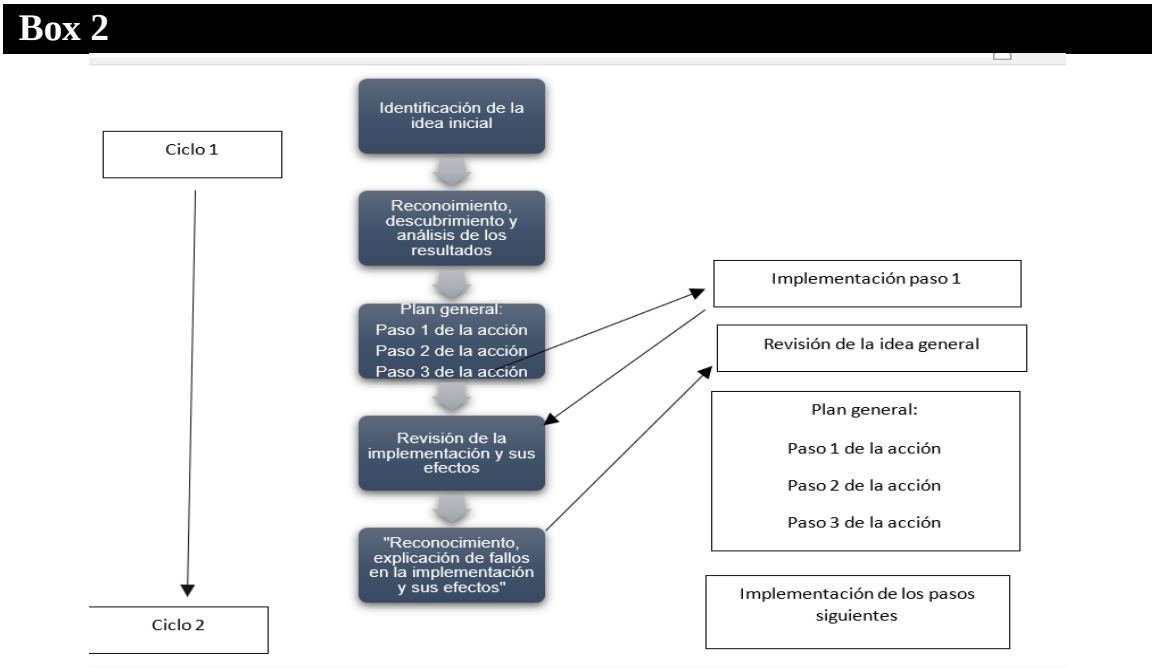


Figura 2
Diseño de investigación acción de Elliott
Fuente Navarrete, E., Farfán, M. (2016). *Investigación, Acción: De la Reflexión a la Práctica Educativa. Colofón*

El modelo de Elliott toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, posteriormente, rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente.

En el modelo de Elliott aparecen las siguientes fases:

- Identificación de una idea general.
- Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.

De acuerdo con el análisis de los modelos expuestos se considera que cualquiera que se tome como base cumplirá con las necesidades que la investigación acción solicita o debe tener, ya que las fases que presenta una planificación sumamente detallada cuentan con una evaluación de resultados y una construcción sistematizada del plan de acción, además de una observación y análisis minucioso para cubrir con las facetas más destacables de la investigación. Para el ciclo escolar 2022-2023, se contó con un total de 52 asesores (24 hombres y 28 mujeres) Y 125 alumnos.

Box 3

Table 1

La estadística del proceso de titulación fue la siguiente:

Alumnos Titulados	Titulación Por Modalidad		Veredictos	
Inglés I 28/32	Informe de Prácticas Profesionales:	11	Aprobado(a) por unanimidad con Mención Honorífica:	4
	Tesis de investigación:	17	Aprobado(a) por unanimidad	15
			Aprobado (a) por mayoría:	9
Inglés II 33/33	Informe de Prácticas Profesionales:	7	Aprobado(a) por unanimidad con Mención Honorífica:	8
	Tesis de investigación:	26	Aprobado(a) por unanimidad	17
			Aprobado(a) por mayoría:	8
Español 33/33	Informe de Prácticas Profesionales:	25	Aprobado(a) por unanimidad con Mención Honorífica:	8
	Tesis de investigación:	7	Aprobado(a) por unanimidad	20
	Portafolio de Evidencias	1	Aprobado(a) por mayoría:	5
Historia 25/26	Informe de Prácticas Profesionales:	2	Aprobado(a) por unanimidad con Mención Honorífica:	6
	Tesis de investigación:	24	Aprobado(a) por unanimidad	14
			Aprobado(a) por mayoría:	5

Fuente Elaboración Propia

Box 4

Table 2

La estadística final de la Generación 2019-2023 de los tres PE es la siguiente:

Informe de prácticas profesionales	Tesis de investigación	Portafolio de evidencias
45	74	1

Fuente Elaboración Propia

Box 5

Table 3

Veredictos de titulación emitidos de la Generación 2019-2023

Aprobado por unanimidad con mención honorífica	Aprobado por unanimidad	Aprobado por mayoría
26	66	27

Fuente Elaboración Propia

Fortalezas

- Impartición de cursos desde el 5º semestre previo a la construcción del trabajo de titulación.
- Se cuenta con tres manuales (uno por cada modalidad) que sirven como instrumento guía para la construcción de los trabajos de titulación. (Anexo 1)
- Registro de asistencias de las asesorías de los alumnos de manera mensual.
- Expedientes en digital y físico del seguimiento de los alumnos desde el 5º semestre. (Titulación y Servicio Social.)

- Base de datos real con el registro de las asistencias, temáticas, modalidades de los trabajos de titulación de los alumnos desde el 6° semestre.
- Alumnos y maestrantes, de 8am a 6pm para brindar información y/o apoyo a los diferentes procesos.

Oportunidades

- Complementar la profesionalización de los docentes a través de la orientación a los asesores en el conocimiento de los componentes y elementos que forman cada una de las diferentes modalidades.
- Coadyuvar al cumplimiento de la normatividad estatal y nacional respetando los tiempos y las fechas establecidas por la Comisión de Titulación para la entrega de productos de cada proceso en las diferentes etapas.
- Aspirar a estar a la vanguardia en los procesos operativos de los exámenes de titulación, adquiriendo los materiales necesarios para el periodo de los exámenes de titulación.
- Responder a las demandas de las plataformas estatales y nacionales entorno al Servicio Social.

Debilidades

- La falta de compromiso de los estudiantes en el cumplimiento de los tiempos de entrega de documentación requerida y del trabajo de titulación.
- Servicio de Internet (estable) en el área para alimentar constantemente la plataforma de Servicio Social.

Amenazas

- La movilidad en los organigramas de las Escuelas Secundarias.
- La diversidad de situaciones extrainstitucionales en las escuelas de Educación Básica.
- La movilidad que tenemos en la ENA, hay alumnos que se quedan sin asesor en periodos.

Conclusiones

A partir del curso Metodología de la Investigación en las licenciaturas de inglés, Español e Historia y del campo de la indagación en la intervención docente que lo conforman 4 cursos en donde se toca justamente el diseño de investigación acción y sus ciclos reflexivos, se inició trabajando en la práctica con TICs en donde nace la idea y la necesidad de trabajar la línea de generación y aplicación del conocimiento del cuerpo académico que conformamos. En cuanto a la práctica y reflexión docente, hemos aprendido a imaginar respuestas que jamás antes hubiéramos podido sospechar y es así que se ha ido fortaleciendo la habilidad para enseñar desde el cerebro del que aprende, partiendo de la premisa referente a que lo que debería hacer en primer lugar cualquier investigador es **escuchar** y contar con el otro, pues lo que se ha aprendido en este camino de la investigación es el servicio hacia los estudiantes ya que es que si no se logran los objetivos de la clase o si no se ha entendido lo que se tiene planeado, y si no se llega a producir el aprendizaje deseado, entonces no podemos decir que el que tiene dificultades es el estudiante que nos mira y escucha, tendríamos que cambiar o modificar el método de enseñanza.

La experiencia que se ha ido ganando en la ardua tarea de dirigir las tesis de los futuros docentes en la investigación acción nos ha dejado lo siguiente:

- Centrarse en el desarrollo de una práctica reflexiva que potencie la generación de conocimiento a partir de la investigación.
- Buscar como aspiración la innovación de los procesos académicos desde y para las escuelas normales y su impacto en formar mejores profesionales de la educación.
- Particularmente consideramos importante la investigación de carácter de tipo de intervención, aplicativo, sin embargo, la relación entre y con otras estrategias metodológicas es fundamental y debe dialogarse de manera permanente para no trabajar en aislado.
- La investigación acción durante el ejercicio dentro de la formación como docentes contribuye a la revisión de la práctica para la identificación de un problema que debe ser atendido, es decir intervenido.

- El conocimiento de lo que es la investigación, así como los enfoques, tipo, métodos y técnicas permiten en el estudiante en formación la construcción de nuevos conocimientos que permiten el logro de los rasgos del perfil de egreso, además de contribuir a la formación de nuevos investigadores.
- Recurrir al diálogo permanente entre colegas y desarrollar formas de impulsar a investigar abriendo espacios como estos.
- Las escuelas normales deben apostar al diálogo entre sí, para eventualmente sistematizarse y convertirse en producción académica.

Dentro de las oportunidades detectadas en el proceso de titulación se sugieren las siguientes propuestas de atención:

- Brindar cursos con ponentes externos que brinden información sobre las modalidades de titulación.
- Compartir por diferentes medios (correo institucional, grupos de WhatsApp, etc.) la información y fechas de la entrega de productos de cada proceso.
- Tecnificar los procesos de titulación a través de la adquisición de los materiales necesarios.

Declaraciones

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. No tienen intereses financieros en competencia conocidos ni relaciones personales que pudieran haber parecido influir en el artículo del que se informa en este capítulo.

Contribución de los autores

Fuentes-Favila, Luis Macario: Redacción del borrador original, revisión, curación de datos.

Mendoza-González, Nancy: Análisis, revisión y corrección estadística.

Molina-Vázquez, Gabriel: Revisión de ortografía y redacción

Ordóñez-Suárez Teresa: Corrección de estilo

Disponibilidad de datos y materiales

La información contenida en este documento está disponible previa solicitud expresa del autor principal.

Financiación

No se recibió algún tipo de financiación.

Agradecimientos

Agradecemos a las instituciones de educación superior que participaron en el estudio, y Agradecer también a todos los estudiantes su amable apoyo en la aplicación de las encuestas

Abreviaturas

CA	Cuerpo Académico
PRODEP	Programa Para el Desarrollo Profesional Docente
CAM	Centros de Atención Múltiple
USAER	Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular
PE	Programas Educativos
SEP	Secretaría de Educación Pública

Referencias

Básicos

Corona J. (2018). *Investigación cualitativa: Fundamentos Epistemológicos, Teóricos Y Metodológicos*. Review of Investigación cualitativa: Fundamentos Epistemológicos, Teóricos Y Metodológicos.

DGESuM, (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018 fue elaborado por la Subsecretaría de Educación Superior, de la Secretaría de Educación Pública.*

Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. [Texto original, 2007: Analyzing Qualitative Data. London: Sage. Traducción]. Morata.

Latorre, A. (2005) (tercera edición). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*.

Navarrete, E., Farfán, M. (2016). *Investigación, Acción: De la Reflexión a la Práctica Educativa*. Colofón

SEP (2018). *Programa del curso Quinto semestre Metodología de la investigación*.

SEP (2020). *Plan de estudios 2018 Programa del curso Metodología de la investigación Quinto semestre*.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Ir hacia la gente. Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de los significados*. Paidós.

Narrativa pedagógica; una praxis reflexiva formando a formadores

Pedagogical narrative; a reflective praxis training trainer

Martín del Campo-Aceves, Ma. Isabel ^{*a}

^a  ENSFA •  KRP-6795-2024 •  ORC ID, 0009-0005-4179-9431 •  379826

Clasificación CONAHCYT: DOI: <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.13.23>

Área: Ciencias Sociales
Campo: Ciencias de la Educación
Disciplina: Educación
Subdisciplina: Educación comparada

Key Handbooks

Las principales aportaciones a la generación de Ciencia y Tecnología de esta investigación, que focaliza el seguimiento y valoración de la propia práctica del docente formador de las escuelas normales del país, radican en la praxis educativa al incorporar un dispositivo metodológico de corte cualitativo como lo es la Narrativa pedagógica, permitiendo al facilitador interpretar e interpelar sus formas de intervención profesional, desde un análisis profundo que toca necesariamente sentires personales que se expresan en dichas prácticas; reflexión-confrontación que mucho trasciende la simple utilización de instrumentos que solo llegan a calificar una serie de indicadores, permitiendo con ello una transformación consciente de enfoques pedagógicos que prioricen una educación humanizadora y emancipadora de los educandos. De esta manera, dos aspectos claves para comprender su aplicación y generación de conocimiento universal inciden en la visión del docente como un ser histórico en transformación constante y el entendimiento e incorporación de la propuesta metodológica a través sus “momentos de control” (fases). Llegando a la conclusión de que el cambio y evolución de la práctica docente de quien forma a formadores de la educación básica, parte de vivenciar sus propias “tensiones pedagógicas”, pues desde un sentir consciente y de autoexigencia se logra recuperar, reconstruir y resignificar las formas de enseñanza.

Citación: Martín del Campo-Aceves, Ma. Isabel. 2024. Narrativa pedagógica; una praxis reflexiva formando a formadores. 13-23. ECORFAN.

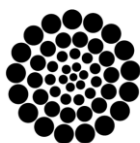
* ✉ [\[isabel.martindelcampo@ensfa.edu.mx\]](mailto:isabel.martindelcampo@ensfa.edu.mx)

Handbook shelf URL: <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>



ISBN 978-607-8948-32-1/©2009 The Authors. Published by ECORFAN-Mexico, S.C. for its Holding Mexico on behalf of Handbook HRDE. This is an open access chapter under the CC BY-NC-ND license [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>]

Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee **MARVID**[®]- in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.

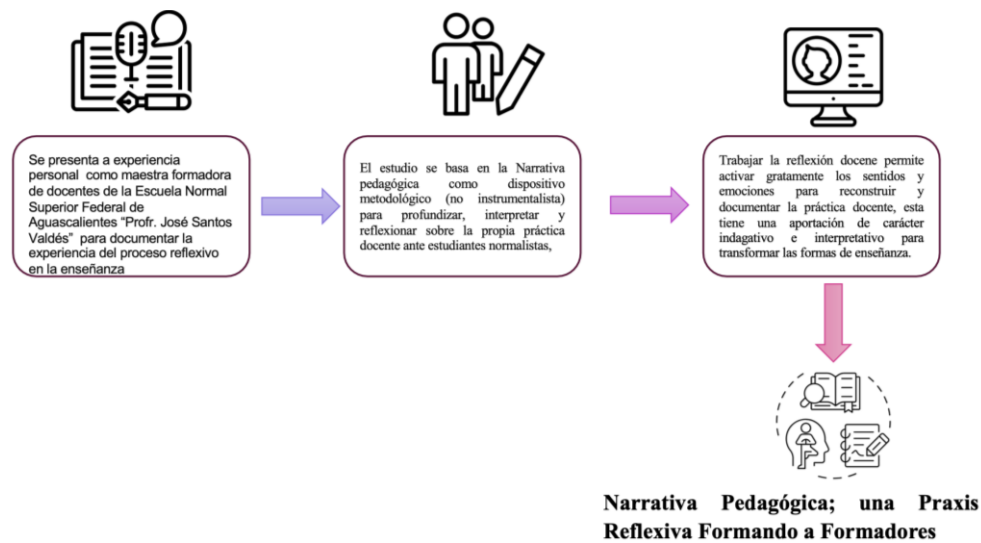


RENIECYT
Registro Nacional de Instituciones y
Empresas Científicas y Tecnológicas

1702902 CONAHCYT

Resumen

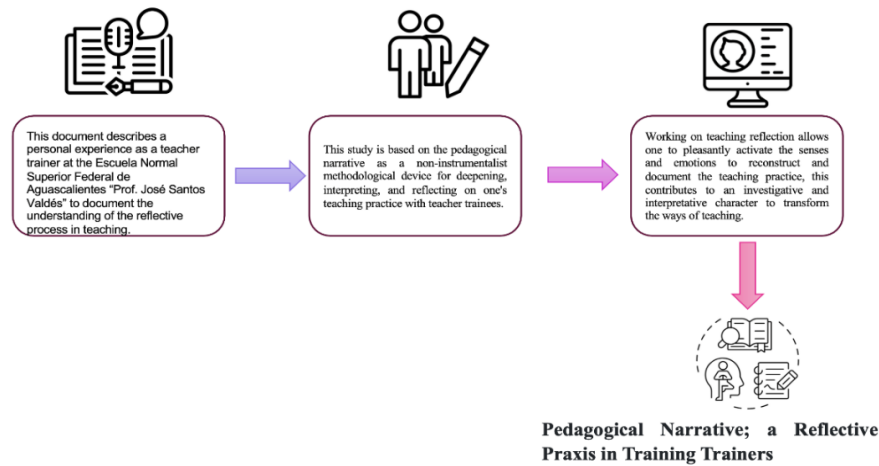
En este capítulo, a través de la experiencia personal que tengo como formadora de formadores de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”, expongo la conveniencia de emplear la **narrativa pedagógica** como dispositivo metodológico (no instrumentalista) que permite profundizar, interpretar y reflexionar sobre la propia práctica docente ante estudiantes normalistas, teniendo así la oportunidad de activar gratamente los sentidos y emociones para reconstruir y documentar dicha experiencia en un escrito que interpela constantemente formas de actuar en este proceso educativo, trascendiendo con ello un simple proceso de devolución técnico u ortodoxo que mucho puede perder de ese sentir real que se tiene como protagonista de la enseñanza. En esta tarea de praxis reflexiva, incorporo las bases metodológicas que plantea el Dr. Daniel Suárez, en las cuales de alguna manera se vincula la etnografía y la investigación acción participante, y, por ende, el enfoque cualitativo. Finalmente, esta aportación de carácter indagativo e interpretativo, responde a la necesidad de transformar favorablemente las formas de enseñanza que derivan en el aprendizaje del educando.



Narrativa pedagógica, Práctica docente, Praxis reflexiva

Abstract

In this chapter, through the personal experience I have as a teacher of educators at the Federal Normal Superior School of Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”, I explain the convenience of using the Pedagogical Narrative as a methodological technique (non-instrumentalist) that allows deepening, interpreting and reflecting about one's own teaching practice in normal school students. Thus, having the opportunity to pleasantly activate the senses, emotions, as well to reconstruct and register their experience through a writing, that constantly questions ways of acting in this educational process. Thereby, transcending a simple technical or orthodox process, that can lose a lot of real feelings in their own protagonism as a teacher. In this task, of reflective praxis, I incorporate methodological bases proposed by Dr. Daniel Suárez, in which ethnography and participatory action research are somehow linked, and therefore, the qualitative approach. Finally, this contribution of an investigative and interpretive nature, responds favorably to transform the need and forms of teaching, that lead to student learning.



Pedagogical narrative, Teaching practice and Reflective praxis

Introducción

En México, como docentes de Educación Superior poco retornamos a revisar nuestra práctica, pues a diferencia del profesorado de Educación Básica que se le acerca a esa praxis desde la observación y realimentación por parte de sus directivos, Asesores Técnicos Pedagógicos y Supervisores de Zona, en este nivel formativo (como en el de Media Superior), solo lo llegamos a tener de manera aislada cuando se implementan proyectos institucionales con dicho fin, además de quedar como un proceso externo a la propia experiencia ante indicadores predeterminados que poco atienden la subjetividad del protagonista.

Por lo que cuando la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), nos invita a los docentes de las Escuelas Normales del país a participar en el Taller Nacional “Narrativa pedagógica” (noviembre 2022 a enero 2023), tengo la oportunidad de adentrarme a este mundo de reflexividad de las formas de enseñanza, a través de narrar esas experiencias que a la distancia proporcionan importantes significados, y que en mi caso aluden a mi incursión en dicha área educativa (en el año 2003) en la Escuela Normal del Estado de Aguascalientes (ENA como se le llama ahora), teniendo así la posibilidad de confrontar mis formas arcaicas de enseñar, es decir, esa didáctica expositiva y de “cumplimiento” que luego se fue transformando a un enfoque formativo.

Así pues, pudiendo contextualizar y sustentar de alguna manera estas formas poco utilizadas de hacer análisis ante la propia práctica docente, encuentro en la obra de la Dra. Chávez (2020) “Una maestra mexicana. Relatos y significados de lo educativo”, una narrativa que plasma su historia de vida donde va resignificando esas vivencias que denotan un proceso evolutivo en diversas áreas, tanto de su persona como de su profesión (más en esta última), las cuales convergen a esa pasión que tiene por la docencia, proyectada siempre a la mejora educativa, siendo por ello un gran referente sobre la importancia de saber narrar sistemáticamente esas experiencias pedagógicas que dan lugar a evolucionar en esta labor que constantemente está en transformación.

También, consultando la obra “Educación y narrativas. Voces y vivencias de los profesores de Chiapas y Oaxaca” (2015), coordinada por el Dr. Hernández, logro dimensionar el impacto que tiene para el facilitador educativo plasmar en una narrativa cronológica esos sentires que denotan deseos fidedignos de querer dignificar su hacer pedagógico y en ello, una formación digna de sus estudiantes.

Y haciendo énfasis en este proceso reflexivo de la propia práctica docente, consulto a la Dra. Domingo (2021) (figura reconocida en este campo educativo y que además direcciona la Plataforma Internacional: Práctica Reflexiva), la cual expone que si bien, los sistemas educativos atribuyen un gran valor a la excelencia formativa y recorrido académico en los procesos de selección y acreditación docente, los títulos son insuficientes debido a que no demuestren las competencias específicas de la profesión, enfatizando que: “Un sabio académico, una erudita profesora, una maestra con excelente formación inicial, no es lo mismo que un buen profesor o una maestra competente” (s/p), indicando que esto último alude a una buena praxis docente.

Así pues, la autora puntualiza que las y los docentes, concebidos como agentes principales del cambio, “precisan ser profesionales crítico-reflexivos consigo mismos, que practican la observación, la indagación en los procesos de enseñanza- aprendizaje y la gestión del aula, un espacio complejo que se configura como un verdadero ecosistema permanentemente dinámico” (s/p).

Significando de esta manera el impacto que tiene una narrativa pedagógica, como praxis reflexiva y de transformación en las formas de enseñanza y de aprendizaje, me planteo el objetivo de sustentar y valorar la narrativa como dispositivo metodológico de indagación e interpretación en el proceso de reconstrucción y resignificado de las prácticas docentes, que me deriven a una mejora profesional. Dando lugar a la pregunta: ¿cómo a través de la narrativa pedagógica puedo reconstruir, resignificar reflexivamente y poner en prospectiva mis formas de enseñanza en educación superior?

Por lo tanto, al proyectare esta investigación desde un enfoque cualitativo, planteo el supuesto de que la narrativa pedagógica como dispositivo metodológico de carácter interpretativo sobre la práctica docente, permite la reconstrucción y resignificado de dichas experiencias educativas que impacta prospectivamente a una mejora en esta profesión.

Marco teórico

Primeramente, como Narrativa pedagógica cito a Suárez (2004, 2007), donde habla de ese encuentro personal que hace el docente con su propia didáctica, exponiendo la narrativa como un recurso de indagación y acción pedagógica en la que se rompe con tecnicismos “fríos” y predeterminados para ahora utilizar un nuevo lenguaje, incorporando esta modalidad como dispositivo metodológico que da pauta a resignificar y transformar la práctica docente, por lo que dice: “Esos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en la que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo” (Suárez, 2007, pp. 8-9), afirmando así que las narrativas necesariamente estructuran las prácticas sociales que tienden a esclarecer los propósitos de éstas. Así pues, al hablar de un dispositivo metodológico para el campo de la educación, Suárez (2011) refiere un proceso de carácter indagativo e interpretativo, donde dice que habrá que partir de la propia habilitación del docente en este aspecto, siguiéndole la selección del suceso a narrar (experiencia significativa de la propia práctica), para luego entrar a la elaboración-relaboración del texto, es decir, de la narrativa pedagógica como tal, y así llegar a las fases de edición, publicación y difusión de la misma (proceso que describo y sustento en el apartado de Metodología de este documento).

En este tenor, Clandinin (2013) citado por Suárez y Rivas (2018) refiere cuatro términos focales en toda indagación narrativa: vivir, contar, recontar y revivir, lo que representa una especie de espiral dialéctica que lleva al autor a una constante reconstrucción de su relato, aspecto que da lugar a transformar conscientemente la realidad en la que se vive, y en la que inevitablemente se influye por ser un educador, finalidad que tiene un proceso reflexivo sistemático en este ámbito. A lo que Suárez y Rivas (2018, p. 10) afirman: Los procesos de formación de los docentes, al igual que todo proceso educativo, deberían tener que ver con esta recursiva y permanente reconstrucción del relato para la transformación del mundo y de la vida, en un proceso de búsqueda de la lucidez”

Exponiendo también que, en el proceso narrativo, las y los docentes son al mismo tiempo sujetos y objetos de la indagación, afirmando que: “desde este punto de vista podemos decir que, en este marco, forma y contenido son la misma cosa” (Suárez y Rivas, 2018, p. 10), precisando que metodológicamente la narrativa es utilizada como una estrategia de investigación, al mismo tiempo que representa el objeto de estudio, pues la experiencia da lugar al fenómeno narrativamente construido.

Los relatos de experiencia comprometen nuestra participación singular, única, en una experiencia que siempre es colectiva y que nos trasciende. Por eso, no pueden dejar de narrar “lo que acontece” en el mundo para contar tan solo “lo que nos sucede”: lo que nos sucede siempre acontece entre coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que también son interpretadas por el narrador mediante su relato. (Suárez, 2021, 369). Para este autor, toda acción narrada se acota a un lugar, tiempo y escenario específico, donde inevitablemente confluyen diversas dimensiones que contextualizan y dan significado a los acontecimientos a narrar. Por lo tanto, dan una postura a la persona en su acción, lo que la lleva a narrarla desde ese sentir y percepción particular. De esta manera, las acciones narradas: “ofrecen un lente muy sensible para percibir cómo las identidades profesionales se construyen en la singularidad de las trayectorias biográficas, pero en marco del complejo de influencias que delimitan y prefiguran su sentido” (Suárez, 2021, p. 369).

Por otro lado, la Dra. Caporossi (2021) ante la narrativa autobiográfica, describe un medio para recrear, reconstruir y reconfigurar el hecho educativo “en un aquí y ahora que historiza el presente para volver al pasado y pensar el futuro” (p. 20), haciendo énfasis en la enseñanza como proceso complejo que cobra sentido en las decisiones que habrá que seguir tomando para mejorar las prácticas docentes, es decir, desde el verse en retrospectiva. Lo que comúnmente el docente hace, solo que no de manera sistemática, teniendo así un área de oportunidad en este proceso educativo.

De esta manera, la autora alude a la narrativa como un dispositivo de comunicación que trasciende a un enfoque instrumentalista de tendencia técnica, donde la experiencia personal mucho se valida a través de las teorías y no desde la subjetividad de la misma, por lo que al referir a Schön (1999) en su aportación teórica-investigativa, afirma que la racionalidad técnica “no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la inmediatez, la simultaneidad, la incertidumbre, la imprevisibilidad, la singularidad, la multicausalidad, la multireferencialidad” (p. 23), de ahí la consideración de una perspectiva hermenéutica-crítica que comprende a la humanidad desde su singularidad en relación con los otros. Dando lugar a la interpretación del fenómeno (de las acciones) que se va recuperando en la narrativa de manera cronológica.

También, la Dra. Caporrosi (2021) cita a Litwin (2008) para sustentar que “los relatos de los docentes como interpretaciones del mundo, se constituyen en interpretaciones pedagógicas que producen textos pedagógicos” (p. 25). De ahí la relevancia de que un docente construya narrativas sobre su práctica, teniendo así una oportunidad constante para reflexionar sobre sus formas de enseñanza e impacto de estas en sus educandos.

Y en el mismo tenor, Nocetti, Hizmeri, y Arriagada (2019) y de Gaitán, Villamizar y García, J. (2022), focalizan la narrativa de experiencias en la práctica educativa como un recurso de reflexión profunda que se utiliza acertadamente en la formación inicial del docente, dando lugar a una acción crítica y constructiva del saber en este campo, exponiendo en el caso de Nocetti y colaboradores, un proceso de revivir (reconectarse), de reconocimiento (volverse a ver), de reflexión (regresar a sí mismo) y de reconstrucción (significarse y proyectarse en un plano de mejora) que promueven constantemente la formación y transformación del propio docente.

Cerrando este apartado, cito a Perrenoud (2001) quien en su libro: Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, expone que dicha tarea remite a dos procesos mentales (los cuales pueden evidenciarse en la narrativa): 1. Que no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso, indicando que reflexionar durante la acción consiste en plantearse una serie de cuestionamientos sobre lo que pasa o va a pasar, lo que se puede hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, entre otros aspectos que puedan surgir en la práctica docente; y 2. El reflexionar sobre la acción, lo que lleva a tomar la propia acción como objeto de reflexión, para compararla con un modelo prescriptivo, para explicarlo o hacer una crítica (no confundir con replicar teorías).

También recupero lo que el autor llama: Tres pistas complementarias en la formación de practicantes reflexivos: 1. Reflexionar en plena acción. 2) Reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción. 3) Reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva. Puntualizando que una práctica reflexiva compensa la superficialidad de la formación profesional, favorece la acumulación de saberes de experiencia, acredita una evolución hacia la profesionalización, prepara para asumir una responsabilidad política y ética, permite hacer frente a la creciente complejidad de las tareas, ayuda a sobrevivir en un oficio imposible, proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo, ayuda en la lucha contra la irreducible alteridad del aprendiz, favorece la cooperación con los compañeros y, aumenta la capacidad de innovar en la didáctica.

Metodología

Retomando nuevamente a Suárez (2007, p. 11), “la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos...”, de tal manera que la narrativa también se articula con una modalidad específica de etnografía y de la investigación acción participante, por ello el enfoque cualitativo, pues los docentes se implican en un proceso donde construyen y reconstruyen su experiencia, e incluso negocian entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. Por lo tanto, el autor habla de un dispositivo metodológico principalmente de carácter indagativo e interpretativo, el cual se sustenta en lo que él llama: “momentos de control”, contemplando en ello los siguientes procesos:

- a) *Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas.* Lo que implica contar con tiempos, espacios y arreglos normativos para garantizar los procesos de escritura y de un trabajo colaborativo entre pares-docentes, y de éstos con investigadores académicos.
- b) *Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar.* Aquí se habla de hurgar en la memoria personal, de negociar y conciliar lo que desea narrar. Se hace uso de técnicas de recolección de datos, como lo son notas de campo, entrevistas, conversaciones con informantes clave, audios, entre otros.

- c) *Escribir y re-escribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión “publicable”.* Es decir, momento en que se textualiza la experiencia, la cual puede alcanzar un grado de objetividad en la misma subjetividad del sentir del docente, al mismo tiempo en que se suman esos comentarios y sugerencias de los otros que tienen acceso a la construcción de la narrativa (colegas y coordinadores-expertos en el tema principalmente), proceso colaborativo que contribuye significativamente a la indagación de ésta, siendo así una fase reflexiva de reescritura en que el docente se figura como el autor de dicho relato.
- d) *Editar pedagógicamente el relato de experiencia o documento narrativo.* Se llega a lo que el autor denomina: “clínica de edición”, proceso de lectura y relectura propia y de otros (docentes autores y comentaristas) de la versión “final” del relato en un ámbito colaborativo empático.
- e) *Publicar el relato de la experiencia pedagógica.* Implica trascender la familiaridad del colectivo entre pares a lo público, por lo que la narrativa entra al ámbito de lo común. Exige un proceso de deliberación y debate en torno a su comunicabilidad para dirigirse a posibles públicos lectores.
- f) *Hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas.* Se espera que la narrativa se difunda a través de diferentes circuitos y formatos, como electrónicos, gráficos, entre otros, y así dar a conocer los saberes construidos en este proceso de las prácticas pedagógicas que sirvan de apoyo como material de consulta en el ámbito de la educación y/o como insumo para desarrollar investigación narrativa e interpretativa.

Con ello dice Suárez (2007), habrá que considerar la escritura en primera persona en singular y/o en plural, así como incorporar elementos autobiográficos, reconstruir y formular problemas pedagógicos en torno a las prácticas docentes, exponer soluciones (reconstrucción de estrategias didácticas), recrear escenarios, manifestar saberes profesionales y otros que sirvieron de apoyo, mostrar aquellas tensiones pedagógicas de dicha experiencia docente, proyectar compromisos educativos y éticos, dar cuenta del sujeto pedagógico: “el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y sus relaciones en el proceso de transmisión cultural” (p. 26), así como los contextos y ambientes institucionales donde se manifiesta dicho relato. Todo ello, desde qué, cómo y por qué se hizo, dando un orden cronológico que permite localizar la práctica en un tiempo y espacio específico.

Resultados

Atendiendo los “momentos de control” y sugerencia metodológica de Suárez (2007), continuo con la fase de análisis y discusión de resultados, donde busco dar muestra y significado a mi proceso de indagación e interpretación narrativa a un fragmento de mi práctica docente, respondiendo así a la pregunta de investigación: ¿cómo a través de la narrativa pedagógica puedo reconstruir, resignificar reflexivamente y poner en prospectiva mis formas de enseñanza en educación superior?

Primer momento. *Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas.* Este punto de partida lo atiendo al responder a la convocatoria emitida a nivel nacional por la DGEsUM para participar en el Taller de “Narrativa pedagógica”, durante el mes de noviembre 2022 a enero 2023 (sesiones vespertinas en línea y acompañamiento por monitores, expertos en el tema). Espacio de habilitación fructífera que rompe formas convencionales del trabajo docente, específicamente en el seguimiento a la práctica frente a grupo, dejando de lado un enfoque instrumentalista poco significativo a la experiencia como agente educativo. A partir de este momento (que va vinculando la siguiente fase) ya me introduzco a esta experiencia de plasmarme en la escritura, comenzando con la primera tarea de redactar un manuscrito breve a modo autobiográfico en el que voy plasmando una serie de momentos de mi historia de vida y que me hacen llegar a la docencia, respondiendo así: ¿Quién soy? ¿De dónde soy? ¿Qué tierra piso? ¿Cómo llegué a ser docente en la Escuela Normal como formadora de formadores? entre otros cuestionamientos que sirvieron de guía para llegar a:

Soy Ma. Isabel Martín del Campo Aceves, una mujer que el Estado de Aguascalientes vio nacer en el seno de una familia tradicional ante el dogma religioso: “los hijos que dios te dé”, pues siendo la 8va de 10, de pronto en mi niñez me visualizo como “maestra de niños chiquitos” (recuerdo que así lo expresaba)... sin embargo, ante la realidad económica y circunstancial de mi madre (joven y viuda con 10 hijos), la elección de una profesión estaba en un horizonte, evidentemente inalcanzable, solo recreada en mis fantasías, las cuales desde mi sentido pueril de gran inquietud nunca dejaron de danzar en mi imaginación con carga tupida de emociones...

Así voy dando pauta a describir con un fuerte “revoloteo interno” mi transitar personal y académico, para llegar a la Universidad Autónoma de Aguascalientes a estudiar Psicología, concibiéndome en esos momentos como un gran ser resiliente que sabe impulsar a sus alumnos a verse de tal manera para concederse sus sueños... y así continuó:

Ya egresada, tengo la oportunidad de cubrirle (a una docente) una clase... sesión en la que desarrollo justamente las bases teóricas del humanismo... Experiencia docente que me supo a miel ¡paladar que siempre degusta el dulce de la vida!, pues el contacto con los estudiantes me dejó un sentir muy gratificante... Ahí me planteé la posibilidad de dar clases, ¿de qué?! de Desarrollo infantil en la escuela normal donde mi hermana menor estudio su Licenciatura en Educación Primaria... Ahí estoy entrando a la posibilidad de trabajar con seres humanos que también requieren significar en su vida lo que están estudiando ¡y que trasciende en otras vidas... sus educandos!. Recuerdo que era un lunes del mes de septiembre de 2003 cuando con nerviosismo e incertidumbre me presento con la directora de la ENA; en su oficina y otorgándome el asiento con diplomacia, y segundos de haberle entregado mi currículum me dice con voz firme y cejas levantas (con gesticulación tensa): -¿Quién la manda?!, por lo que respondo con desconcierto: -Nadie, mi hermana estudió aquí en la licenciatura de primaria y sé que llevan materias de desarrollo infantil, estudié psicología... (en mi mente solo veía a mi hermana como si me estuviese acompañándome para darme valor ante tal figura de estructura rígida). Por lo que me vuelve a preguntar en el mismo tenor: - ¿Ha dado clases antes?!... y sin deseo de mentir, respondo: -No, pero me gustaría dar clases de desarrollo, esas materias las llevé en mi carrera... y en este punto de distensión tonal en el que justamente hace contacto visual conmigo, me dice: -hoy venía pensando cómo le iba a ser con dos grupos que no tienen maestro de esta asignatura y no cualquiera puede darla... ¡Yo creo en los ángeles!, ellos la mandaron..., le indica a su secretaria le hable a la subdirectora, y sin tardar entra una maestra delgada, de estatura mediana y cabello corto, y con gesto amable que me regala una sonrisa... ¡Qué refrescante interacción humana!, y al segundo ¡oh sorpresa! le dice la directora: -Mtra. Tere, la Mtra. Isabel comienza a dar clases mañana la asignatura de Desarrollo infantil con primaria y un grupo de preescolar (eran dos), luego hace el comentario de que posiblemente pronto también estaría atendiendo al otro, pues la maestra que imparte esa asignatura tendrá dejar de laborar en la Normal por proyectos personales.

Así comienzo a ver y “degustar” (nuevamente mi kinestesia se expresa) una nueva forma de reconstruirme y resignificarme en esta bella labor que demanda constantemente una mejora continua para coadyuvar a una sociedad mucho más digna, humanamente hablando.

Segundo momento. *Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar.* Como ya lo mencioné, a partir de la primera sesión del taller, me veo rencontrándome con mis registros internos con gran emoción y añoranza, pasaje que comienzo inevitablemente con mi historia de vida y que me hace llegar a la docencia, por lo que elijo darle seguimiento a este parteaguas en mi profesión. De pronto ya me encuentro hurgando esos materiales viejos con los que inicié esta bella experiencia profesional en la ENA, encontrando así esos planes de estudio de “Desarrollo infantil”, algunos apuntes y antologías impresas que me provocaron fuertes carcajadas ante tal grosor de referencias teóricas, “muy bien acomodadas” debo decirlo y que en su momento me hacían sentir orgullosa ante dicho “orden”. También, de pronto me veo saludando por WhatsApp a una compañera (colega de ese tiempo), contacto que uso de pretexto para comenzar a platicar sobre cómo nos desarrollábamos en las aulas en este tiempo y que me hace significar nuevamente esta bella elección profesional. Con ello, reafirmo redactar mi narrativa ante tal escenario.

Tercer momento. *Escribir y reescribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión “publicable”.* Ahora comienzo con la parte medular de mi narrativa, a definir qué es lo que deseo recuperar de esta experiencia docente y que me ha permitido madurar en gran medida en muchas áreas de mi vida, y no solo la profesional. Debo decir que, a partir de los primeros escritos, los cuales en el proceso de habilitación fueron sometidos a una realimentación entre pares y monitores, me encuentro con devoluciones que interpelan fragmentos de éstos, teniendo así cuestionamientos como: ¿Por qué no centras más tu narrativa en un sentir docente que habla de un nuevo amor en su vida (refiriéndose a la docencia)? ¿En estos momentos qué provoca en ti verte parada en un estrado frente a tu grupo”? ¿A dónde te llevaron -y te llevan- tus propias confrontaciones en tus formas de enseñar? ¿A caso quieres validar tu experiencia docente solo en el marco de las teorías pedagógicas? entre otros, llegado a significar mi evolución didáctica de la siguiente manera:

...al día siguiente inicié mis primeras clases con los dos grupos, y aparte de presentarme con entusiasmo ante las estudiantes normalistas (de las cuales recibo una grata expresión “como si hubiese una aceptación inmediata”), comencé a revisar con un grupo, algunos casos explicitados en el programa y con el otro, a leer un texto tomando como guía los indicadores también de su programa, donde la disciplina se hacía ver por parte de las chicas (aproximadamente 50 por grupo) ...

Así pues, en el aula mi trabajo fue posicionarme al frente, de pie sobre un estrado estrecho donde sobresalía por dos cosas, la altura extra de 25 a 30 centímetros y no se diga mi estatura, pues mido 1.75 metros, espacio que poco me ayudaba a moverme temiendo a la vez caerme de dicha plataforma (además de casi nada de espacio entre las bancas de las alumnas). Pero bueno, con ese “estatus” de docente por sobre el alumnado, y que hoy resignifico con tristeza, pues sutilmente y de manera inconsciente es parte de deshumanizar la educación... cierro mi jornada feliz y triunfante porque me descubrí como una “buena maestra”, quedándome por supuesto, solo con la impresión que significaba para mí, agrado y “conformidad” por parte de las alumnas ante mi intervención docente. De ahí, un tiempo considerable continué trabajando con este formato... quizás lo rescatable de esto era que los temas me apasionaban y constantemente abría espacios de diálogo, auxiliándome de ejemplos cotidianos, muuuuy cotidianos y simplistas puedo decir, pues yo tenía claro que solo la teoría podría ser útil si se veía en la realidad, en las situaciones que circundan la vida de cada quien... recuerdo lastimosamente la expresión de una alumna cuando le digo: -Bueno, ya expusiste lo que dice literalmente el autor, pero me gustaría más que dijeras cómo lo entiendes tú, en qué lo puedes ver..., a lo que responde con cierto desaliento, inconformidad y mirada desencajada: -Mtra. Isabel, es que ya me da miedo participar, pues me acaba de decir una maestra muy molesta: ¡te pregunté lo que dijo el autor, no lo que tú crees que es...! Entonces, ahí me veo como si tuviese en mis manos un tarro lleno de esperanza para ofrecer un sorbo de confianza y seguridad... ¡Sí! una maestra que podía escuchar y validar el sentir y significado que la otra persona necesitaba expresar, desde su comprensión muy particular del mundo... aplaudo y figuro a Ausubel cuando habla de llevar al alumno al aprendizaje significativo... Sin embargo, no tardo en verme con muchas áreas de oportunidad en el ámbito pedagógico...

...al segundo semestre (febrero-julio de 2004) ...recuerdo una mañana de trabajo colegiado... ante el análisis de las estrategias que estábamos implementado en un entorno fresco y de vientos suaves, una maestra me dice con calidez: -Isabel, es formativo, a lo que en ese momento me conflictuó y cuestiono entre mí - ¿Qué es eso y qué tiene que ver con mis estrategias? Luego, me expresa con tacto y mucha pertinencia que habría que modelarles a las alumnas las formas de enseñanza con estrategias variadas donde se pueda favorecer su papel activo, yendo más allá del programa y lecturas sugeridas, además de que ya no se daban cátedras...

Agradecida al comentario de mi compañera y a otras situaciones de confrontación profesional, continuo con la narrativa describiendo y reflexionando cómo las nuevas formas de facilitar los procesos de aprendizaje de mis alumnas van coadyuvando a su formación como docentes de educación básica, por supuesto conforme me voy habilitando en cursos y talleres que el mismo sistema educativo nos va proporcionando a los docentes de las escuelas normales, sin embargo, también he de decir que conforme continué este proceso de indagación e interpretación de esas prácticas docentes, y aun con ese gran placer de seguir en esta actividad de aprendizaje permanente, me veo nuevamente cuestionarme a 20 años de distancia qué tanto he dejado ese estilo catedrático, pues si bien ya cuento con más experiencia y herramientas en este ámbito, me vuelvo a ver frente al grupo preguntando, ejemplificando y explicando constantemente, a lo que me pregunto: ¿en todo momento regreso al estudiante para que construya y reconstruya desde sus formas, tiempo y esquemas de conocimiento?...

Cuarto momento. *Editar pedagógicamente el relato de experiencia o documento narrativo.* Teniendo mi versión “publicable”, mi narrativa la someto a una revisión personal sistemática y de colegas, y en esta fase me permito incorporar algunas percepciones, sentires y voces de dos docentes de quienes en su momento fui su maestra de desarrollo (infantil y del adolescente), obteniendo comentarios como:

...leer su escrito fue tener un déjáu, ...recuerdo todas sus clases cuando nos enseñaba, por ejemplo, los estadios, de que el niño...eran los ejemplos, también la zona de desarrollo próximo... era muy significativo porque ayudaba a aterrizar, por ejemplo, recuerdo la de Víctor, ¿se acuerda que era el niño que estaba aislado?

... entró en el 2003 a la ENA y usted me dio clases en el 2008 y considero que ese avance sí se vio reflejado al momento de aterrizar el conocimiento, cosa que estamos hablando 12 años después, todavía conservo... Ahora que fue mi maestra en el doctorado, creo que a diferencia de lo que vimos en el 2008 al 2023, es que ya metimos más la parte emocional...esta vez incidió mucho en, ¿cómo te sientes?, eeee el bajar el nivel de estrés... creo que su labor docente ha trascendido...me encantó su relato... (exalumna de la ENA y docente de educación primaria).

...Maestra, el estarla leyendo me recordó cuando ese día le dije (en clase), solo vengo por su materia... sus palabras de motivación y confianza hacia mí, creo que me hacían seguir en la Normal... y aunque ahora somos compañeras en la Normal, usted seguirá siendo mi maestra de desarrollo de los adolescentes que me enseñó mucho de mis alumnos... Usted dice que ha aprendido de las normales la pedagogía, pero usted es genuina en su forma de ser, nunca cambie... (exalumna de la ENSFA y docente de educación secundaria y superior).

Entonces, en este proceso reflexivo y de transformación docente, también me veo recuperando esos sentires que dan pauta a proyectar mis acciones pedagógicas en el “terreno” de estas figuras educativas que ahora acompañan y facilitan el desarrollo integral de sus educandos, reafirmado con ello el enfoque humanista, aspecto inherente a la dignificación de cada persona en un entorno escolar, por ende, a la dignificación de una sociedad.

Quinto y sexto momento. *Publicar el relato de la experiencia pedagógica y hacerlo circular.* Justamente me encuentro en esta fase donde mi narrativa trasciende de ser un trabajo colectivo entre pares a un proceso de comunicabilidad pública, con oportunidad de difundirse en diversos medios y formatos, esperando sea una fuente de consulta que sirva de apoyo ante intereses formativos en lo pedagógico y metodológico.

Discusión y conclusiones

Con esta experiencia profesional, puedo corroborar que la narrativa sustentada en esos “momentos de control” como metodológicamente lo acota Suárez (2007), me ha permitido revivir esas “tensiones pedagógicas” en las que pude recuperar, reconstruir y resignificar formas de enseñanza y aprendizaje que hoy, a 20 años de distancia me devuelven, sin racionalidad técnica (como dice Schön), la responsabilidad de seguir transformando mi hacer docente; logro ver la bondad de trascender un instrumentalismo poco significativo al sentir del protagonista (como en su momento lo tuve ante la devolución de una observación en clase, quedándose en datos “cumplidos”), y valorar una práctica reflexiva donde las interpelaciones de los otros (colegas y expertos) me dieron pauta a objetivizar en la medida de lo posible, mi propia subjetividad en el escrito.

También, y sin demeritar el uso de un buen instrumento de observación a la práctica docente, sustentado en los criterios de un perfil deseado en esta profesión, desde mi didáctica comienzo a promover la narrativa pedagógica para que mis estudiantes normalistas recuperen sus experiencias de sus prácticas, las cuales realizan en diversas instituciones educativas que nos permiten habilitar formativamente a los futuros agentes de cambio en educación básica (en este caso, en secundaria). Concluyo diciendo que esta praxis humana, como lo refiere Fierro (2016), permite proyectar cualidades, características y dificultades que a las y los docentes nos hacen humanamente inacabados y en proceso continuo de transformación... ¡Aquí estoy yo! con muchos sentires y despertares que me exigen mejorar mi labor en la educación, ¡sí! una docente que con amor y respeto ha decidido contribuir en la formación de otras personas que también harán lo mismo, solo que con seres humanos con mayor necesidad de un acompañamiento integral.

Declaraciones

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses. No tiene intereses financieros en competencia conocidos ni relaciones personales que pudieran haber parecido influir en el artículo del que se informa en este capítulo.

Contribución de los autores

Martín del Campo-Aceves, Ma. Isabel: Redacción del borrador original, revisión, curación de datos, Análisis, revisión y corrección estadística, Revisión de ortografía y redacción, así como la Corrección de estilo

Disponibilidad de datos y materiales

La información contenida en este documento está disponible previa solicitud expresa del autor principal.

Financiación

No se recibió algún tipo de financiación.

Agradecimientos

Agradecer a todos los estudiantes su amable apoyo en la aplicación de las encuestas

Abreviaturas

DGESuM	General de Educación Superior para el Magisterio
ENA	Escuela Normal del Estado de Aguascalientes

Referencias

Básicos

Caporossi, a. (2021). [La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales. *Prácticas Docentes en juego*, \(1\), 19-28.](#)

Chávez, A. R. (2020). *Una maestra mexicana. Relatos y significados de lo educativo*. Taberna Libreria editores, México.

Domingo, A. (2020-2021). [La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Revista ZonaPróxima*, \(34\).](#)

Fierro, C. [Posgrados BENV]. (14 de abril de 2016). [Dimensiones de la práctica docente. \[Video\]. Youtube.](#) Consultada el 1 de agosto de 2023.

Gaitán, G., Villamizar, D., y García, J. (2022). [La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: narrativas de docentes en formación. *Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO*. 15\(3\), 119-132.](#)

Hernández, M. A. (2015). [Educación y Narrativa. Voces y vivencias de los profesores de Chiapas y Oaxaca.](#) El colectivo 43X43. Manifiesto público educativo. México.

Nocetti, A., Hizmeri, J., y Arriagada, J, (2019). [Narrativas, práctica reflexiva y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, \(28\), 203-228.](#)

Perrenoud, P. (2001). [Desarrolla la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.](#) Barcelona. GRAÓ.

Suárez, D., Ochoa, L., y Dávila, P. (2004). [Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Módulo I. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas.](#) OEA “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar”.

Suárez, D. (2007). [Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *Formación Docente*, 3\(7\), 1-30.](#)

Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista Del IICE*, (30), 17-30.

Suárez, D., y Rivas, I. (2018). La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Relatos educativos para la transformación: el enfoque narrativo y el mundo de la investigación educativa, la formación docente y la práctica escolar. *Revista Del IICE*, (41), 5-14.

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 31(2), 365-379.

Estrategias didácticas para promover la habilidad de escritura

Didactic strategies to promote writing skills

Mateos-Tiburcio, Paola ^a y Ordóñez-Suárez, Teresa ^b

^a  Escuela Normal de Atlacomulco •  KMX-9564-2024 •  0009-0002-0278-4016
^b  Escuela Normal de Atlacomulco •  KLZ-4686-2024 •  0000-0002-2137-3485 •  680401

Clasificación CONAHCYT: DOI: <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.24.36>

Área: Ciencias Sociales
Campo: Ciencias de la Educación
Disciplina: Educación
Subdisciplina: Educación comparada

Key Handbooks

Estrategias didácticas para promover la habilidad de escritura en donde su propósito fundamental de la investigación es expresar la importancia de la diversificación de actividades en la escritura del inglés en alumnos de educación secundaria con la creación o realización de textos intensivos, la necesidad de escribir en inglés forma parte de los desafíos en educación. El proceso de escritura en la lengua materna como lo es el español tiene sus propios retos y la escritura en una lengua extranjera tiene su propio proceso, posibilitar la escritura en inglés con los adolescentes requiere del dominio del idioma y propiciar en ellos el interés, así como la práctica, este capítulo aporta la garantía que tiene la aplicación de estrategias diversificadas en la clase de inglés para que los alumnos sean hábiles en la escritura de textos cortos en una lengua extranjera, el trabajo se hizo desde la investigación acción para reflexionar sobre el proceso de enseñanza centrado en el logro de los alumnos. Los estudiantes de educación básica tienen logros en la escritura de textos cortos en el idioma inglés y para obtener estos resultados fue necesario integrar actividades diversificadas, así como la inclusión de temas que fueran relacionados con sus intereses, esencialmente los tópicos a los que mejor respondieron son las emociones e información personal, uno de los logros estuvo enfocado a la escritura correcta del vocabulario y el uso de este en expresiones espontáneas simples.

Citación: Mateos-Tiburcio, Paola y Ordóñez-Suárez, Teresa. 2024. Estrategias didácticas para promover la habilidad de escritura. 24-36. ECORFAN.

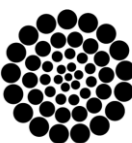
*  [\[pao.mateos.tiburcio@gmail.com\]](mailto:pao.mateos.tiburcio@gmail.com)

Handbook shelf URL: <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>



ISBN 978-607-8948-32-1/©2009 The Authors. Published by ECORFAN-Mexico, S.C. for its Holding Mexico on behalf of Handbook HRDE. This is an open access chapter under the CC BY-NC-ND license [\[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/\]](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee [MARVID®](#) in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.

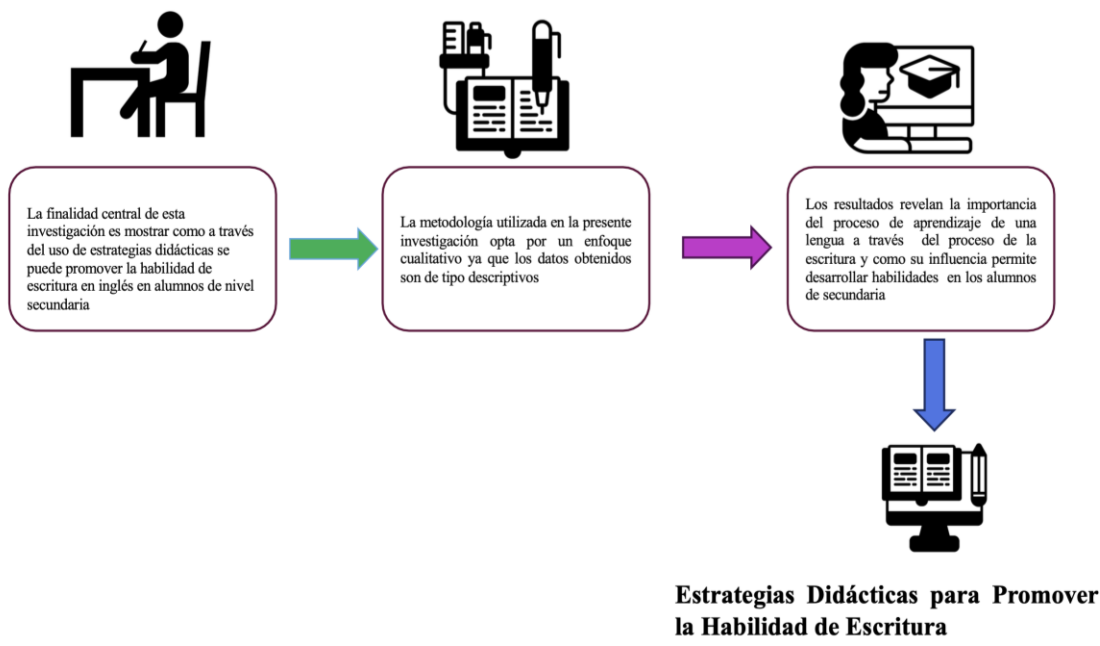


RENIECYT
Registro Nacional de Instituciones y
Empresas Científicas y Tecnológicas

1702902 CONAHCYT

Resumen

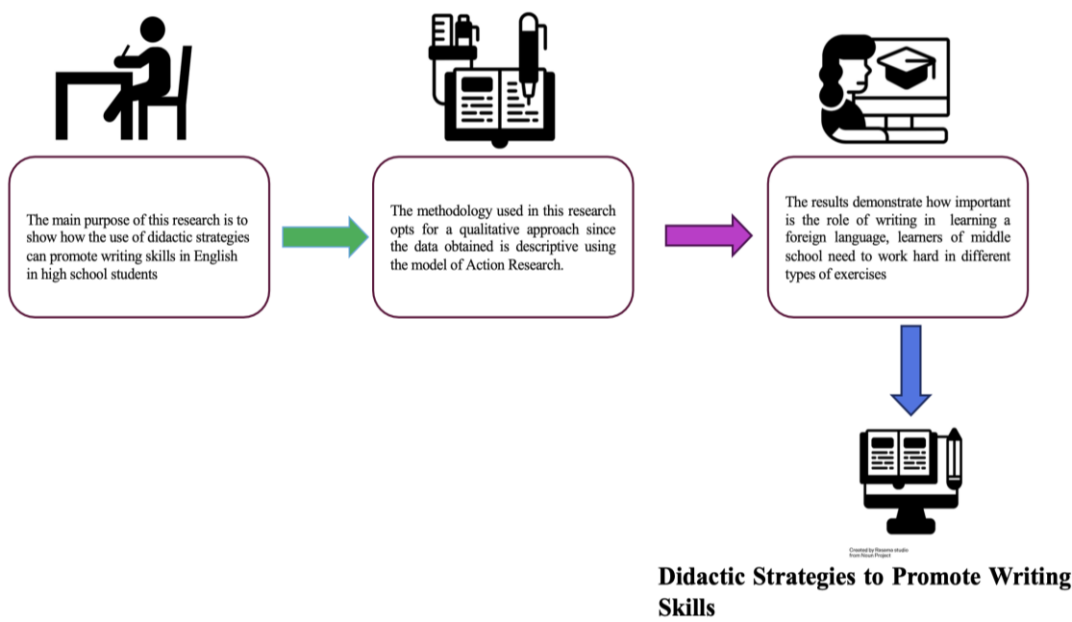
La finalidad central de esta investigación es mostrar como a través del uso de estrategias didácticas se puede promover la habilidad de escritura en inglés en alumnos de nivel secundaria. La metodología utilizada en la presente investigación opta por un enfoque cualitativo ya que los datos obtenidos son de tipo descriptivos, así mismo la investigación acción adquiere un rol importante en el presente estudio debido a que la serie de pasos que lleva consigo permiten la implementación y análisis de los diferentes ciclos de intervención.



Estrategias didácticas, Escritura

Abstract

The main purpose of this research is to show how the use of didactic strategies can promote writing skills in English in high school students. The methodology used in this research opts for a qualitative approach since the data obtained is descriptive, likewise, action research acquires an important role in this study because the series of steps involved allow the implementation and analysis of the different cycles of intervention.



Didactic strategies, Writing

Introducción

La habilidad de escritura es vista como un proceso complejo ya que involucra un conjunto de elementos tales como: la gramática, la sintaxis y un vocabulario adecuado en la producción de una composición coherente que puede ser desde un párrafo, una carta, o incluso un ensayo de cualquier tipo. Es por ello por lo que la escritura se caracteriza por llevarse a cabo a través de niveles de escritura que van desde el básico hasta el avanzado.

La relevancia que adquiere este estudio está relacionada al contexto en el cual se desarrolló la investigación ya que siendo el nivel de secundaria en donde los alumnos se limitan a la escritura de palabras ya que desconocen como expresar sus ideas de manera escrita, debido a la falta de practica en dicha habilidad.

Es por ello por lo que este estudio propone el uso de estrategias didácticas como herramienta principal para promover la habilidad de escritura en inglés en alumnos de secundaria, pero tomando en consideración que los estudiantes de la escuela secundaria técnica Ermilo Abreu Gómez no contaban con un nivel alto de inglés, por lo cual esta investigación considera desde el nivel imitativo al intensivo de escritura.

La presente investigación tiene como finalidad mostrar como las estrategias didácticas pueden ser un elemento de gran importancia para promover la escritura en alumnos de tercer grado de secundaria, partiendo del nivel de escritura imitativo a un nivel controlado. partiendo de los siguientes objetivos

Objetivo general

- Utilizar estrategias didácticas para fortalecer la capacidad de escritura en un idioma extranjero inglés.

Y teniendo los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el nivel de escritura en inglés de los estudiantes de tercer grado.
- Adaptar estrategias que mejoren el nivel de escritura en inglés según los gustos e intereses de los estudiantes
- Aplicar las estrategias en el grupo de estudio.
- Evaluar y reflexionar sobre la pertinencia de las estrategias aplicadas.

Aunado a los objetivos es importante mencionar los apartados que contiene el presente artículo mismos que son: el planteamiento del problema, metodología en la cual está basada, marco teórico en el cual se presentan las variables de investigación, así como conceptos importantes para la intervención, además de contar con las estrategias que se implementaron y finalmente los resultados obtenidos.

Planteamiento del problema

La enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas como lo es el inglés aparece en los planes y programas de educación básica que establecen las pautas concisas de acuerdo con las primeras interacciones con el lenguaje, puntualizando que los estudiantes son participantes de dicho proceso, ya que retomando que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe considerar al alumno como centro.

Es preciso mencionar que en muchos casos los alumnos arriban a la secundaria sin tener un conocimiento previo del idioma, ya que en niveles anteriores los alumnos no cuentan con clases de inglés, lo cual repercute en el desempeño de los estudiantes, si bien debido al bajo nivel de inglés.

Lo anterior marca la pauta para saber que el nivel de inglés de los estudiantes es muy básico y por ello en muchas ocasiones los estudiantes no logran las habilidades necesarias que se ven reflejadas en los planes y programas de la materia, sin dejar de lado la situación que se vivió antes y que marcó significativamente la vida de todos los seres humanos como lo fue la pandemia, en la que muchas de las actividades cotidianas se modificaron, por ejemplo, la educación, teniendo así un rezago académico importante.

Es por ello por lo que a partir de la observación de los estudiantes en las sesiones de inglés fue notorio como el bajo desempeño de los alumnos en la asignatura, aunado a lo anterior un rasgo notable fue que la habilidad de escritura no se practicaba de manera profunda.

Por lo tanto, para delimitar el problema de estudio se hicieron las observaciones y anotaciones pertinentes las cuales sustentaron que era muy difícil para los estudiantes trabajar en la habilidad de escritura ya que no estaban familiarizados con la habilidad y por lo tanto era difícil para ellos ser capaces de plasmar sus ideas en enunciados en inglés, por lo que la pregunta de investigación radica en cómo ¿Promover la habilidad de escritura mediante el uso de estrategias de enseñanza?

Metodología

La metodología utilizada en este documento es de enfoque cualitativo ya que, por sus características; los datos que se obtendrán serán descriptivos, centrándose en la experiencia de los participantes.

Según Balderas (2017), “En los estudios cualitativos resulta de interés la comprensión de las experiencias de los sujetos en diferentes espacios y contextos” (p.1). Con lo anterior, es relevante mencionar que este enfoque permitirá reflexionar una serie de estrategias con las que se pretende fomentar las habilidades de escritura.

Así mismo, la investigación acción adquiere relevancia en este estudio ya que por sus características permite la identificación del problema, el diseño de estrategias y su aplicación, así como la evaluación y reflexión, todo lo anterior desarrollado de forma cíclica.

Latorre (2003) menciona lo siguiente según la investigación acción: “Se utiliza para describir una familia de actividades que los docentes llevan a cabo en sus aulas con fines tales como desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, mejora de programas educativos, sistemas de planificación o políticas de desarrollo”. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que se implementan y luego se someten a observación, reflexión y cambio. Se considera un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y empodera a quienes lo llevan a cabo. (p.23)

Además, incluye el modelo de investigación-acción que sustenta las intervenciones, Latorre (2003) proporciona información sobre el modelo de Kemmis:

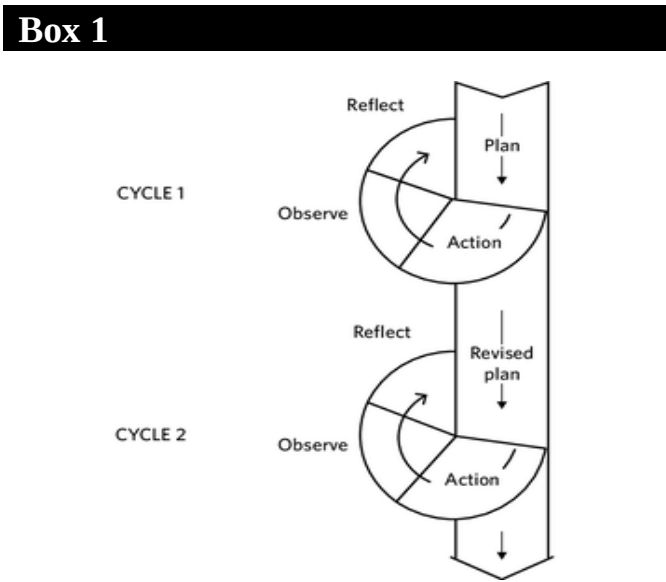


Figura 1
Modelo de Kemmis

Fuente: Latorre, A. (2003)

Apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso se organiza en dos ejes: uno estratégico, compuesto por la acción y la reflexión; y uno organizativo, compuesto por planificación y observación. Ambas dimensiones están en continua interacción para que se establezca una dinámica que contribuya a la solución de los problemas y a la comprensión de las prácticas que se desarrollan en el día a día de la escuela.

Como parte de las técnicas de recolección de datos se hizo uso de la observación y del diario del profesor.

Según Arias (2012), “La observación es una técnica que consiste en visualizar o captar mediante la vista, de manera sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que ocurre en la naturaleza o la sociedad, con base en objetivos de investigación preestablecidos” (p. 69) Volviendo al punto anterior, con la observación se pretende visualizar y captar el progreso de los estudiantes a través de la implementación de los ciclos de intervención.

Además de la observación, otro instrumento para la recolección de datos es el diario del docente en el cual se escribe detalladamente los hechos que ocurren en la clase, este instrumento cobra relevancia ya que de los momentos descritos podemos rescatar información importante, Por ejemplo: problemas que enfrentamos en esa clase, el ambiente de la clase, las actitudes de los estudiantes durante la implementación de las estrategias.

Según Aymes y Acuña, (2014) afirman que: Es un instrumento que permite la reflexión y obliga a observar con detalle los procesos e interacciones de clase más destacadas, como reacciones personales, preguntas u observaciones. También permite obtener retroalimentación sobre los problemas planteados, como el nivel de comprensión del tema, la efectividad de las técnicas utilizadas, el clima de clase, problemas de estudio y personalidad de los estudiantes, entre otros.

Para la planeación de la intervención, se tomaron en cuenta las practicas sociales de lenguaje que provee el programa, dichas estrategias fueron planeadas acorde al nivel de inglés de los alumnos, sus gustos e intereses. Es preciso mencionar que las intervenciones consideraron desde el nivel imitativo al intensivo.

La habilidad de escritura

La escritura es un proceso complejo que demanda el uso de vocabulario adecuado, puntuación e ideas coherentes, esta habilidad permite la comunicación escrita, es por ello por lo que en el aula se busca promover esta habilidad.

Según Graham et al. (2012) Proporciona un medio para mantener vínculos personales con familiares, amigos y colegas, incluso cuando no podemos estar con ellos. Las personas utilizan la escritura para crear mundos imaginados, contar historias, compartir información, explorar quiénes son, combatir la soledad y narrar sus experiencias. (p.3)

Las habilidades de escritura son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque los estudiantes pueden comunicar sus ideas y pensamientos por escrito.

Por otro lado, Harmer (2004) menciona la siguiente información referente a la importancia de la escritura en el aula:

Harmer (2004) menciona la importancia de la escritura:

- La escritura anima a los estudiantes a centrarse en el uso preciso del lenguaje.
- La escritura como refuerzo siempre se ha utilizado como medio para reforzar lo pensado. Los profesores suelen pedir a los estudiantes que escriban oraciones utilizando la gramática aprendida recientemente.
- La escritura se puede utilizar para que los estudiantes practiquen el vocabulario.
- La escritura se puede utilizar como actividad preliminar; esto permite a los estudiantes pensar antes de decir sus ideas frente a una audiencia.
- La escritura se puede utilizar como parte integral de actividades más amplias donde la atención se centra en otra cosa, como la práctica del lenguaje, la actuación o el habla.
- La escritura también se utiliza en actividades de tipo cuestionario. (p.31)

Si bien, en la presente investigación se consideran dos niveles de escritura, es decir el nivel imitativo y el progreso esperado radica en el nivel intensivo o controlado.

De acuerdo con Brown (2004) ambos niveles se integran de la siguiente manera:

1. Imitativo. Para producir lenguaje escrito, el alumno debe adquirir habilidades en las tareas básicas y fundamentales de escribir letras, palabras, puntuación y oraciones muy breves. Esta categoría incluye la capacidad de deletrear correctamente y percibir correspondencias fonema-grafema en el sistema ortográfico inglés. Es un nivel en el que los alumnos intentan dominar la mecánica de la escritura. En esta etapa, la forma es el enfoque principal, si no exclusivo, mientras que el contexto y el significado son una preocupación secundaria.
2. Intensivo (controlado). Más allá de los fundamentos de las habilidades de escritura imitativa para producir vocabulario apropiado dentro de un contexto, colocaciones y modismos, y características gramaticales correctas hasta la longitud de una oración. El significado y el contexto son de cierta importancia para determinar la corrección y la idoneidad, pero la mayoría de las tareas de evaluación se centran más en la forma y están controladas estrictamente por el diseño de la prueba.

Es por ello por lo que cada ciclo de la investigación se basa en el nivel imitativo en un primer momento y por consiguiente a través de la implementación de las estrategias, los alumnos arriben al nivel intensivo.

Estrategias Didácticas

Las estrategias didácticas son el conjunto de actividades que el docente pone en práctica para mejorar práctica docente ya que estas se realizan a través de la identificación de una situación que ocurre en el aula.

Navarro y Piñero (2012) definen las estrategias didácticas “como la disciplina que estudia técnicas, procedimientos, estrategias y métodos para potenciar el proceso de enseñanza para que los estudiantes se acerquen de manera amplia, profunda y significativa al conocimiento en el proceso de adquisición de conocimientos de inglés como lengua extranjera.” (p.3)

Si bien las estrategias didácticas tienen un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que ponen al estudiante en el centro de este proceso. Para ello, Euroinnova Business School (2011), menciona:

La importancia de las estrategias didácticas radica en que convierten al estudiante en un ente activo en su proceso de formación, por ello se obtienen grandes resultados de su aplicación en cualquier contexto educativo y orientación básica. De esta manera, el estudiante se involucra en un proceso llamado aprender a aprender; donde a través de la coordinación, comunicación y aplicación de actividades se diseccionan recursos cognitivos para mejorar la adquisición de conocimientos.

De acuerdo con las estrategias que sustentan este artículo, es preciso mencionar que se organizaron en ciclos de intervención que permitieron conocer el avance de los alumnos en la habilidad de escritura, cada ciclo de intervención está organizado en la identificación del problema, el desarrollo de la acción, la descripción, el análisis de datos y la reflexión de la estrategia.

Ciclo 1

La estrategia número 1 consistió en el nivel de escritura imitativo, ya que como se mencionó anteriormente los alumnos contaban con un nivel bajo de inglés, ya que por razones como su contexto e incluso porque en niveles anteriores no tenían la asignatura, esta primera intervención se basó en los contenidos propuestos en el plan y programa: Aprendizajes Claves para la Educación Integral. En esta estrategia los alumnos a partir de los contenidos revisados correspondientes a la práctica social de lenguaje: Intercambia emociones y reacciones causadas por un programa de televisión y con los siguientes objetivos:

- Examinar programas de televisión.
- Interpretar el sentido general y los detalles.
- Escribir notas sobre emociones y reacciones para participar en un intercambio de opiniones.
- Compartir emociones y reacciones.

De acuerdo con los objetivos de la estrategia, antes de realizar la intervención fue preciso contextualizar a los estudiantes con los contenidos fundamentales correspondientes a la práctica social de lenguaje tales contenidos fueron: Tipos de programas de TV, audiencia a las que iban dirigidas, emociones y adjetivos para la descripción de personajes.

Para la realización de esta estrategia los alumnos tuvieron que escribir correctamente las palabras que eran solicitadas en la hoja de trabajo correspondiente, en esta intervención los alumnos colocaban las palabras correspondientes de acuerdo con el programa de TV de su elección.

Los resultados obtenidos fueron satisfactorios ya que hubo pocos errores de escritura, sin embargo, para poder avanzar al nivel imitativo fue fundamental seguir practicando y perfeccionando la escritura, para evitar errores.

Box 2

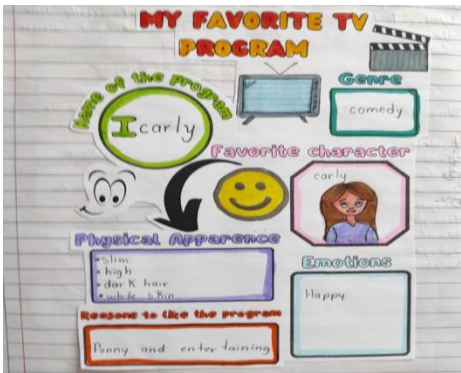


Figura 2
Estrategia 1

Fuente: Elaboración propia

Ciclo 2

Como parte de este segundo ciclo, fue fundamental continuar practicando la habilidad de escritura, esta estrategia tenía como objetivo el usar las palabras escritas correctamente en contexto.

Para esta estrategia se dio continuidad a la práctica social de lenguaje: Intercambia emociones y reacciones causadas por un programa de televisión, se adaptó el producto para que, a partir de los contenidos explicados, los estudiantes constituyeran una descripción de su programa favorito en el cual, a través de una plantilla proporcionada, los estudiantes realizaban la actividad de llenado de los espacios en blanco con la información que coincidía con su descripción.

La realización de esta actividad contó con dos sesiones: en la primera, como en todas las clases, se explicó a los estudiantes la actividad a realizar y se realizó la retroalimentación sobre los temas revisados durante el periodo para facilitar su realización. la actividad, cabe mencionar que los estudiantes estuvieron atentos a la dinámica de la clase.

Sin embargo, las instrucciones de la actividad consistieron en pequeñas instrucciones para que los estudiantes las llevaran a través de una caja que contenía las instrucciones, por ejemplo: escribe 5 emociones que te provoca tu programa favorito, y describe tu personaje favorito en 5 adjetivos. La dinámica consistió en que dentro de una pequeña caja se encontraban algunos elementos claves para realizar el escrito, luego los estudiantes tomaban al azar un papel del interior de la caja y leían la instrucción para que toda la clase la escuchara y pudieran realizar la actividad.

Estas instrucciones funcionaron como una forma de lluvia de ideas ya que permitieron a los estudiantes recordar gran parte del contenido enseñado. Luego de tener plasmadas las ideas en su cuaderno, a los estudiantes se les entregó una plantilla en forma de escrito con algunos espacios en blanco para que los estudiantes completaran con la información que habían realizado previamente. Inicialmente, era un borrador del producto.

Box 3

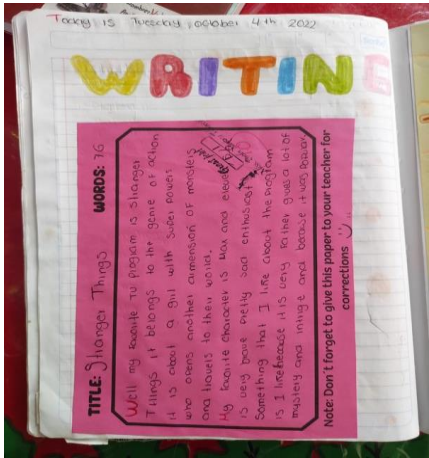


Figura 3
Estrategia 2

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las observaciones y los registros en el diario, al ser la intervención una actividad diferente a la que los estudiantes estaban acostumbrados surgió algunas dudas, ya que los estudiantes inicialmente estaban confundidos sobre en qué espacios colocar sus ideas que habían escrito previamente por sí mismos los cuales regresábamos constantemente para recapitular la actividad para que los estudiantes pudieran concretar su actividad.

La idea de que los estudiantes hagan un producto al final de la unidad es resumir lo que se está enseñando y que los estudiantes muestren lo que han aprendido.

Graham et al. (2016):

Monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo del proceso de escritura proporciona información útil para planificar la instrucción y brindar retroalimentación oportuna a los estudiantes. Al evaluar periódicamente el desempeño de los estudiantes (no solo los productos escritos finales de los estudiantes), los maestros aprenden sobre el progreso de los estudiantes en objetivos clave de aprendizaje y pueden adaptar sus instrucciones de escritura en consecuencia. Los estudiantes con dificultades y los estudiantes con discapacidades pueden beneficiarse de una instrucción adicional y diferenciada sobre las habilidades que se les han enseñado, mientras que los estudiantes que ya dominan una habilidad pueden avanzar a una nueva. (p. 43).

Ciclo 3

Para este tercer ciclo de intervención se llevó a cabo la estrategia en la práctica social del lenguaje titulada Leer poemas, de acuerdo con la intervención anterior se destacó que aún faltaba mejorar la escritura para avanzar en el proceso, por lo que se planteó el propósito de desarrollar esta estrategia consistía en que el estudiante produjera palabras en inglés a través de la introspección personal.

Esta estrategia se abordó con la temática que proponía la practica social de lenguaje llamada: Lee poemas, los objetivos son los siguientes:

- Selecciona y revisa poemas
- Entiende el sentido general, ideas principales y algunos detalles
- Describe emociones
- Escribe enunciados basados en palabras y expresiones

Como actividad precedente, los alumnos completaron un párrafo acerca de los poemas, en esta actividad los estudiantes tenían espacios en blanco y con ayuda de algunas palabras en un recuadro. Esta actividad se evaluó y se dio retroalimentación para que los estudiantes no tuvieran dudas respecto a la actividad.

Las actividades que se llevaron a cabo consistieron en actividades para complementar con palabras, posterior a ello se analizaron algunos poemas propuestos por el libro de texto, así mismo una actividad fue analizar acrósticos y brindarles ejemplos para que ellos construyeran el suyo, para realizar la intervención se optó por realizar una actividad dinámica en la cual los alumnos a través de analizarse a ellos mismos para ello se les otorgo una plantilla similar al juego de scrabble en la cual a partir de su nombre rellenarían los espacios con palabras que los identificaran y que coincidieran con las letras de su nombres.

Box 4

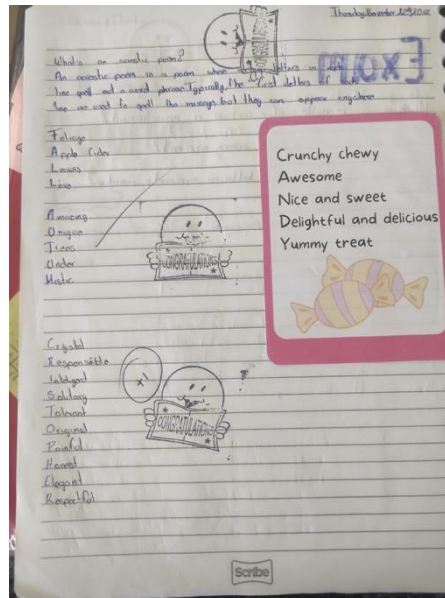


Figura 4

Estrategia 3

Fuente Elaboración propia

Los resultados obtenidos en esta intervención fueron satisfactorios ya que los estudiantes escribieron con corrección las palabras completando correctamente sus plantillas, para esta actividad los alumnos utilizaron un vocabulario diversificado el cual obtuvieron como resultado de las sesiones previas a la intervención.

Ciclo 4

Como identificación del problema en esta estrategia, fue notorio que los estudiantes tenían algunos errores en la escritura, por ejemplo: no escribía con mayúsculas al inicio de los enunciados, confundían el significado de las palabras.

Por lo cual para este ciclo fue indispensable trabajar en esos detalles, para que los estudiantes pudieran reconocer el significado de las palabras fue necesario utilizar material visual para que fuera más sencillo para ellos establecer la relación entre el significado y significante.

La práctica social de lenguaje con la cual se abordó el ciclo 4 corresponde a la temática: Lee literatura de fantasía o suspenso y evalúa diferencias culturales, los objetivos a desarrollar fueron los siguientes:

- Seleccionar y revisar texto narrativo.
- Leer textos narrativos y comprender el sentido general, las ideas principales y los detalles.
- Describir personajes.
- Completar y escribir oraciones basadas en las acciones de los personajes.

En este ciclo de intervención el producto consistió en elaborar una descripción de los personajes de algún cuento, para ello antes de llegar a la intervención a los alumnos se explicaron contenidos relacionados a la práctica social de lenguaje, por ejemplo: tipos de géneros literarios, elementos de los cuentos e historias a través de gráficos y diagramas.

En cuanto a temas de gramática fue importante explicarles a los alumnos el tema de pasado simple en las diferentes formas: positivo, negativo e interrogativo. Además de presentarles vocabulario correspondiente a la descripción de personas, por ejemplo: complexión, estatura, color de cabello, así mismos adjetivos que describen personalidad.

En cuanto al desarrollo de esta estrategia los alumnos en parejas describieron personajes de libros de fantasía que fueron proporcionados, de esta manera tomando turnos escribía un enunciado basado en el personaje y en el vocabulario proporcionado.

Box 5

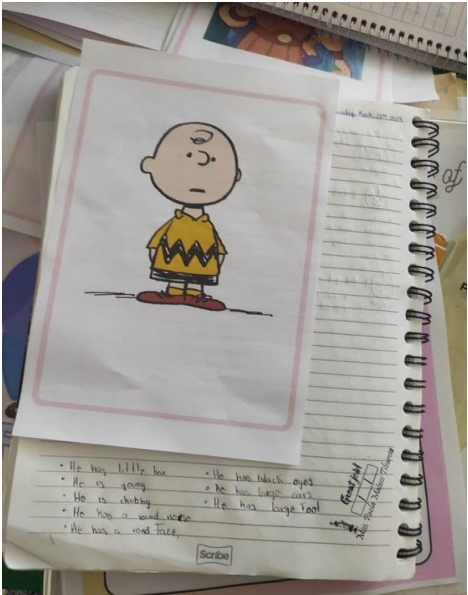


Figura 5
Estrategia 4

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos obtenidos los alumnos pudieron concretar la actividad ya que los enunciados que ellos escribieron fueron correctos y se adecuaron a las instrucciones, esta estrategia permitió que los estudiantes tuvieran un progreso en la escritura ya que pasaron de escribir solamente palabras a escribir y redactar enunciados.

Ciclo 5

En este ciclo se consolidó que la escritura con los alumnos estuviera enfocada en enunciados que ellos construyeran por ellos mismos a través de la ejemplificación como se había venido haciendo, para esto en esta práctica social de lenguaje los alumnos escribieron enunciados relacionados a dicho tema.

Negociar un tema para una conversación sobre hábitos culturales. Intercambiar propuestas y opiniones para abrir una conversación.

Hacer y responder preguntas para profundizar en una conversación.

Utilizar estrategias para seguir adelante y concluir una conversación sobre hábitos culturales.

Antes de llegar a la intervención fue necesario brindarles a los estudiantes contenidos básicos para el desarrollo de las actividades, uno de los temas fue dar retroalimentación acerca del tema de países y nacionalidades; como recursos materiales se utilizaron flashcards y hojas de trabajo para explicar y practicar respectivamente el tema.

Respecto a las siguientes sesiones se presentó el tema de la cultura y cuáles eran los elementos que la componían para ello a través de un organizador gráfico se presentaron dichos elementos, otro de los temas que se presentaron fue el vocabulario de celebraciones para ello se utilizaron flashcards para presentar celebraciones.

En cuanto a la intervención se explicó por medio de carteles una celebración de un país distinto a México y como celebraban en dicho país, como material de apoyo se utilizó una hoja de trabajo que contenía distintas actividades, desde una lectura introductoria a dicha celebración, una actividad de complementar espacios en blanco, una sección para escribir como ellos celebraba dicha festividad. Esta actividad permitió que los estudiantes escribieran enunciados más complejos basados en un ejercicio previo, pero de manera que ellos compartieran parte de su cultura y tradiciones plasmando ideas acerca de esta celebración. La actividad propuesta y llevada a cabo se realizó de manera exitosa ya que los estudiantes siguieron las instrucciones y de acuerdo con los resultados obtenidos los alumnos concretaron de manera significativa los enunciados, dichos enunciados estuvieron escritos gramaticalmente correctos.

Box 6

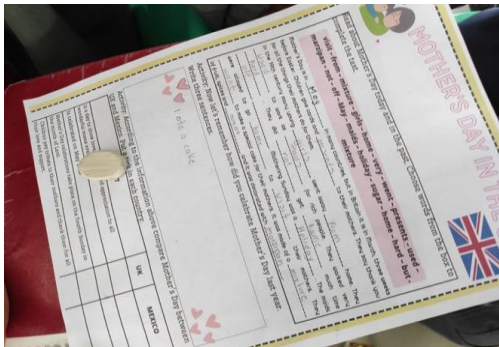


Figura 6
Estrategia final

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Este apartado corresponde a los logros de la investigación de los cinco ciclos de intervención donde se llevaron a cabo las estrategias en el grupo C de tercer grado; este proceso involucró una serie de actividades basadas en la metodología de la investigación-acción y actividades de escritura basadas en los tipos de desempeño de la escritura, desde el nivel imitativo hasta el intensivo.

Antes de presentar las conclusiones es importante mencionar que fue diseñado como una prueba de habilidades de escritura, en esta prueba algunas actividades podrían mostrar el progreso y dominio de los estudiantes en la habilidad.

La prueba incluyó una parte de clasificación de palabras en tres categorías: emociones, programas de televisión y personalidad. Estas palabras fueron recuperadas de las prácticas sociales del lenguaje que fueron revisadas durante una parte del ciclo escolar 2022-2023.

En la siguiente parte de la prueba, los estudiantes tuvieron que completar algunas afirmaciones con adjetivos como asombroso, hermoso, celoso, genial y delicioso, los estudiantes colocaron las palabras de acuerdo con el contexto de la afirmación.

La tercera parte de la prueba fue como la mencionada anteriormente, pero en este caso los estudiantes colocaron los pronombres de acuerdo con las oraciones, es importante aclarar que todas las instrucciones fueron leídas por el profesor, por lo que supieron responder la prueba, también algunas Las dudas fueron aclaradas mientras los estudiantes respondían el examen.

La última parte de la prueba consistió en una picture cued task en la que los estudiantes observaron una imagen y luego escribieron una oración sobre cada persona que aparece en la imagen; en esta actividad, se explicó que los estudiantes usarían los nombres de cada persona que aparecía en la imagen para escribir sus oraciones usando el presente continuo.

Después de revisar los exámenes, se notó que los estudiantes progresaron en sus habilidades de escritura porque, en la última parte del examen, escribieron las oraciones con precisión y utilizaron el vocabulario apropiado y la estructura gramatical correcta. En general, los estudiantes identificaron las palabras correctamente, hicieron un gran trabajo respondiendo el examen y mantuvieron una buena actitud durante la actividad.

Los resultados obtenidos fueron exitosos porque los estudiantes progresaron en sus habilidades de escritura, habían progresado desde que inició el año académico porque en ese momento los estudiantes no podían escribir correctamente sin errores ortográficos, y para cambiar eso se aplicaron estrategias. Las estrategias aplicadas se basaron en el nivel de inglés de los estudiantes; también se planificaron los ciclos de intervención según el programa de la asignatura.

Es importante mencionar que todos los ciclos de intervención siguieron el modelo de investigación acción porque una vez aplicada la estrategia; se evaluó y reflexiono el logro y el éxito de este para iniciar el nuevo ciclo.

En esta investigación el personaje principal fue el estudiante debido a que los 14 principios pedagógicos mencionados son importantes para poner al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, reflejando que todo el proceso de la investigación se realizó para que los estudiantes escriban con precisión.

La importancia de promover las habilidades de escritura es que los estudiantes puedan comenzar a comunicar sus ideas por escrito. Algo también importante en lo que pensar es que, para escribir oraciones, el vocabulario tiene un papel importante en la escritura, los estudiantes pueden escribir de manera efectiva si tienen el vocabulario adecuado para expresar lo que piensan.

Es por ello por lo que en este informe se enseñó vocabulario mediante el uso de diferentes materiales para ilustrar y promover la capacidad de escritura, así como las diferentes actividades de escritura implementadas durante el período de intervención en la Escuela Secundaria.

Para sustentar la idea anterior Ilmu (2015) reflexiona sobre la siguiente información sobre el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje pueden tener éxito cuando los estudiantes pueden sentir directamente las ventajas de los materiales de aprendizaje al experimentarlos y aprenderlos. Hay muchos otros factores que respaldan el proceso de enseñanza y aprendizaje, como el uso de medios apropiados, materiales de aprendizaje que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje, la gestión de la clase y la capacidad y creatividad del docente para desarrollar y gestionar de manera óptima el proceso de aprendizaje. (p.139)

En este informe, los dos niveles de escritura, como la escritura imitativa y la controlada, se desarrollaron a través de una serie de actividades esenciales para poner al estudiante en el centro de este proceso. La escritura controlada se desarrolló en la mayoría de las actividades realizadas en las prácticas docentes para promover la habilidad de escritura mediante el uso de diferentes actividades que permitieron a los estudiantes avanzar en esta habilidad.

La composición controlada involucra los diferentes aspectos de la escritura como la puntuación, el uso correcto del vocabulario y su uso en contexto. Ilmu, (2015) dice: La escritura controlada se centra en establecer patrones gramaticales, estructura de oraciones, puntuación y orden de las palabras. Los ejercicios de escritura controlada pueden ayudar a los estudiantes a aprender a expresarse eficazmente en un inglés adecuado. La escritura guiada es una actividad individual o grupal en la que los alumnos utilizan mapas de palabras para organizar sus ideas y escribir textos. (p.142)

De esta manera, la investigación realizada permitió que los alumnos a través de una serie de actividades de escritura partiendo de un nivel imitativo progresar y llegar a un nivel intensivo, en el cual los alumnos tuvieron un avance significativo.

Es importante mencionar que para que los alumnos progresaran en dicha habilidad se utilizaron diversas estrategias para la enseñanza de la escritura, así como los materiales que acompañaron este proceso.

Declaraciones

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. No tienen intereses financieros en competencia conocidos ni relaciones personales que pudieran haber parecido influir en el artículo del que se informa en este capítulo.

Contribución de los autores

Mateos-Tiburcio, Paola: Redacción del borrador original, revisión, curación de datos, Análisis, revisión y corrección estadística.

Ordóñez-Suárez, Teresa: Corrección de estilo, Revisión de ortografía y redacción

Disponibilidad de datos y materiales

La información contenida en este documento está disponible previa solicitud expresa del autor principal.

Financiación

No se recibió algún tipo de financiación.

Agradecimientos

Agradecemos a las instituciones de educación que participaron en el estudio, y agradecer también a todos los estudiantes su amable apoyo en la aplicación de las encuestas

Abreviaturas

No cuenta con abreviaturas

Referencias

Básicos

Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. 6ta. Edición. FIDIAS G. ARIAS ODÓN

Brown, D. (2004). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. United States: Logman. Euroinnova Business School. (2022, octubre 11) *Importancia de las técnicas didácticas*.

Graham, S., Gillespie, A., y McKeown, D. (2012). «Writing: importance, development, and instruction. *ResearchGate*, 26(1), 3-4

Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. England Pearson.

Ilmu, D. (2015). *Implementing Controlled Composition to Improve Vocabulary Mastery of EFL Students*. Juriah. 15(1), 140.

Latorre, A. (2003). *La investigación Acción*. Grao.

Piñeiro, D. N. (2012). *Didactic Strategies for Teaching English As A Foreign Language In Seventh And Eight Grades In Secondary Schools In Costa Rica*. *Revista Káñina*, 234.

Explorando la capacidad de agencia del docente: Reflexiones desde la práctica y la auto etnografía

Exploring teacher agency capability: Reflections from practice and autoethnography

Monroy-Rodríguez, Adriana ^{*a}

^a  Escuela Normal de Atlacomulco •  KQU-7208-2024 •  0000-0001-5791-5920 •  379525

Clasificación CONAHCYT: DOI: <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.37.49>

Área: Ciencias Sociales
Campo: Formación del profesorado
Disciplina: Formación del profesorado de otros servicios
Subdisciplina: Educación de adultos

Key Handbooks

Las principales aportaciones a la generación de Ciencia y Tecnología del presente estudio radican en su utilidad en la vida institucional de la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz” y de otras instituciones formadoras de docentes ya que la información obtenida puede promover cambios en el desarrollo de la capacidad de agencia del profesorado de los formadores de docentes, de los profesores en servicio y los docentes noveles. Entre los aspectos clave del estudio se encuentra como eje central la reflexión de la práctica como base para fortalecer la capacidad de agencia del docente desde el reconocimiento de las tres dimensiones planteadas en el Enfoque Ecológico de Priestley. Las principales conclusiones de la investigación subrayan la necesidad del pensamiento reflexivo como fundamento para desarrollar la noción de conciencia de la agencia entendida como la comprensión reflexiva y crítica de las propias capacidades, motivaciones y valores que permean en el diseño de las experiencias de aprendizaje. Por otra parte, se distingue la importancia de la autoevaluación y la reflexión constante como eje de la mejora continua lo que lleva al crecimiento profesional del docente y a la adaptación de métodos y enfoques de enseñanza en función de las necesidades del estudiantado, lo que lleva a procesos de innovación y dinamización del entorno áulico.

Citación: Monroy-Rodríguez, Adriana. 2024. Explorando la capacidad de agencia del docente: Reflexiones desde la práctica y la auto etnografía. 37-49. ECORFAN.

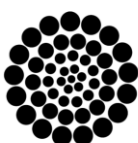
*  [\[adriana.monroy@escuelanormaldeatlacomulco.edu.mx\]](mailto:adriana.monroy@escuelanormaldeatlacomulco.edu.mx)

Handbook shelf URL: <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>



ISBN 978-607-8948-32-1/©2009 The Authors. Published by ECORFAN-Mexico, S.C. for its Holding Mexico on behalf of Handbook HRDE. This is an open access chapter under the CC BY-NC-ND license [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>]

Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee **MARVID**[®]- in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.



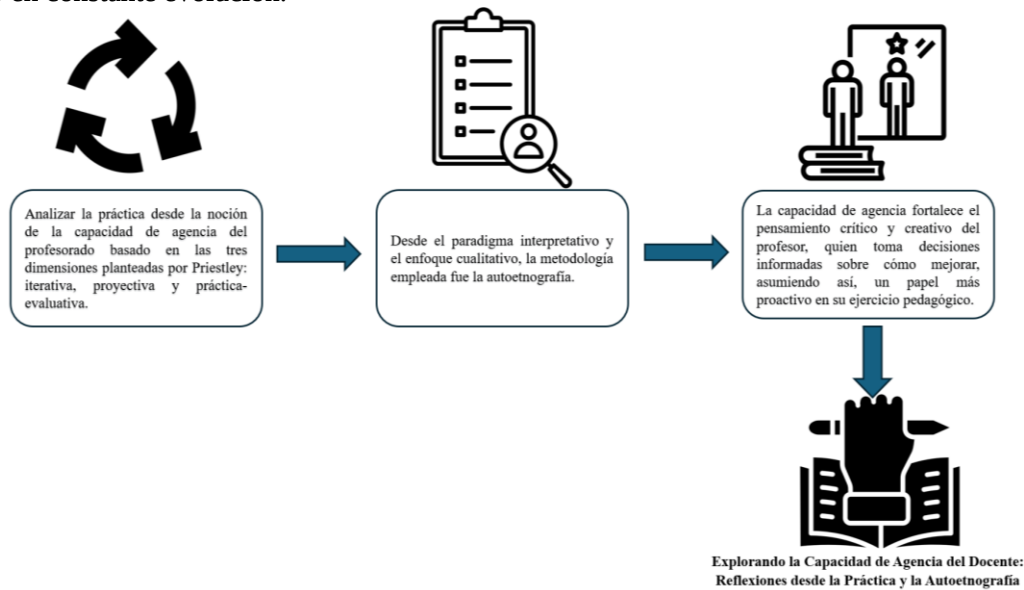
RENIECYT

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas

1702902 CONAHCYT

Resumen

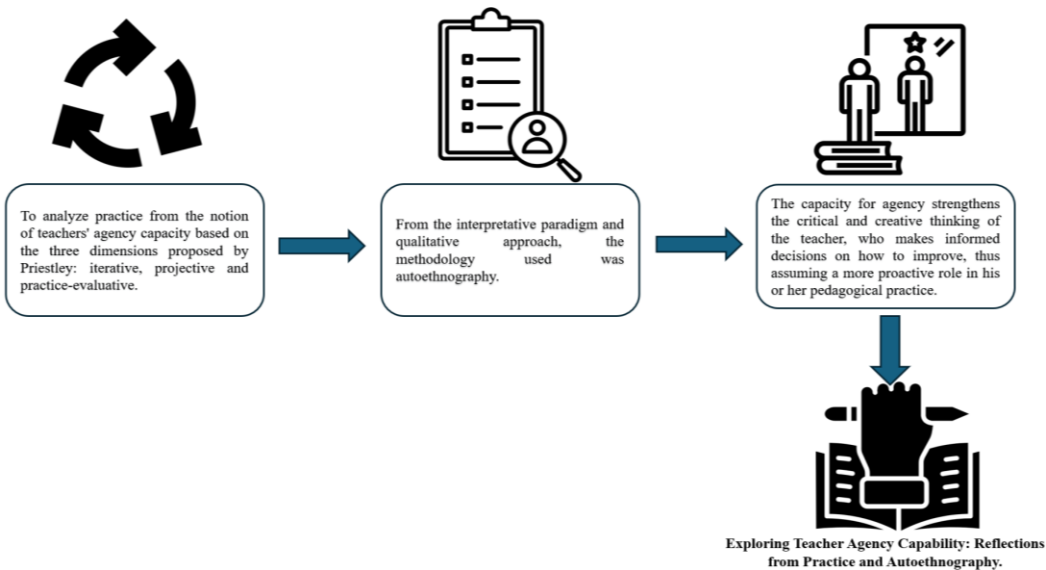
La reflexión sobre la práctica docente constituye una valiosa fuente de conocimiento para los educadores, pues este proceso crítico de revisión les permite reorientar métodos y estrategias, actuando como un punto de partida esencial para asegurar la mejora continua en su ejercicio profesional. El análisis de la práctica, desde la noción de la capacidad de agencia del profesorado se enfoca en las tres dimensiones planteadas por Priestley: iterativa, proyectiva y práctica-evaluativa; y, para este estudio, los observables se centraron en dichas dimensiones, a través de la exploración de la práctica profesional del docente a nivel doctoral mediante la auto etnografía. En este enfoque, la narrativa y el diario del profesor son elementos centrales para recopilar datos significativos. Los resultados se centraron en sistemas de creencias, las historias de vida, metas a corto y largo plazo y los aspectos estructurales de la práctica misma. Se reconoce, la construcción y reconstrucción de la noción de conciencia de la agencia en la reflexión sobre la práctica se erige como el inicio y la meta de este proceso, comprendiendo que es un destino en constante evolución.



Reflexión sobre la práctica docente, Capacidad de agencia del profesorado, Auto etnografía

Abstract

Reflection on teaching practice constitutes a valuable source of knowledge for educators, since this critical review process allows them to reorient methods and strategies, acting as an essential starting point to ensure continuous improvement in their professional practice. The analysis of practice, from the notion of teachers' agency capacity, focuses on the three dimensions proposed by Priestley: iterative, projective, and practice-evaluative; and, for this study, the observables focused on these dimensions, through the exploration of teachers' professional practice at the doctoral level by means of autoethnography. In this approach, the narrative and the teacher's diary are central elements for collecting meaningful data. The results focused on belief systems, life stories, short- and long-term goals, and structural aspects of the practice itself. It is recognized that the construction and reconstruction of the notion of agency consciousness in the reflection on practice stands as the beginning and the goal of this process, understanding that it is a destiny under constant evolution.



Reflection on teaching practice, Teacher agency, Autoethnography

Introducción

La reflexión sobre la práctica docente es fundamental para el crecimiento profesional de los educadores, pues le permite analizar su práctica, identificar áreas de mejor y tomar decisiones informadas para el beneficio de sus estudiantes, y también plantea la comprensión de sus valores, creencias y supuestos en procesos de enseñanza y aprendizaje y su capacidad para liderar el cambio educativo.

En este cambio educativo, la reflexión docente se convierte en una fuente generadora de conocimiento pues al enfrentarse a desafíos y crisis en su práctica profesional, los docentes realizan una revisión crítica de sus acciones. Esto les permite reorientar sus prácticas considerando los diversos contextos en los que trabajan. La capacidad entonces de participar en esta práctica reflexiva se convierte en un medio que promueve la calidad de la educación.

Es fundamental entonces, referenciar la noción de reflexión en dos sentidos tal y como lo establecen Brockbank & McGill (2007, p. 64); el primero de ellos como el proceso o medio por el que una experiencia se toma en consideración mientras sucede o posterior a ella; y en el segundo como la creación de significado y conceptualización a partir de la experiencia y de la posibilidad de ver las cosas como algo distinto de lo que son.

La reflexión docente como práctica, para estas líneas incluye los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el diseño de estrategias, el manejo de clase, la investigación y la interacción que tuvo lugar en el curso de Esquemas de Formación Docente de la primera generación del Doctorado en Pedagogía que oferta la Escuela Normal de Atlacomulco “Profesora Evangelina Alcántara Díaz”. Desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, la metodología empleada fue la auto etnografía, ya que permite explorar y comprender las experiencias personales dentro de un contexto cultural determinado centrándose en la conexión entre el investigador y el objeto de estudio utilizando la narrativa personal como vehículo.

Justificación

La educación superior es un contexto complejo y diverso, donde los docentes enfrentan una variedad de desafíos y oportunidades por lo que la reflexión sobre la práctica docente en el contexto del Doctorado en Pedagogía permite la mejora continua al proporcionar a los docentes la oportunidad de identificar áreas de fortaleza y de oportunidad en el desempeño en el aula; este análisis crítico ayudará en el ajuste de los enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza para promover un aprendizaje más efectivo y significativo. De igual manera, permite la oportunidad de explorar habilidades y enfoques innovadores que fortalezcan los fundamentos para el diseño de experiencias de aprendizaje enriquecedoras para los estudiantes de posgrado. Al adoptar una actitud reflexiva hacia la propia práctica, se fomenta, no solo el modelaje del compromiso con el aprendizaje reflexivo sino también el desarrollo profesional y académico de todos los involucrados.

Perspectiva Teórica

Conceptualizar la reflexión crítica de la práctica docente requiere la revisión de varios puntos de vista sobre ello, a fin de integrar una noción comprensiva que implica su reconocimiento como un proceso complejo que requiere autoconciencia, análisis crítico, aplicación de la teoría, aprendizaje continuo y colaboración con otros profesionales. Implica cuestionar la idea de que el educador siempre tiene la razón y que lo que hace al interior del aula está completamente argumentado y planeado desde la epistemología y ontología del saber ser docente.

Para ello, Brookfield (2006, p. 26), argumenta que en la reflexión crítica de la práctica docente investigamos todos aquellos supuestos que informan nuestro ejercicio profesional a través de cuatro lentes: los ojos de los estudiantes, las percepciones de los colegas, la literatura y nuestra autobiografía; pero que también nos enseña una de las más duras lecciones que un profesor puede recibir: la sinceridad de nuestras acciones tiene poca o nula correlación con la percepción que tengan los alumnos de nuestra efectividad en el aula (Brookfield, 2017, p. 3).

La noción clásica de reflexión, según Donald Schön en su enfoque de epistemología de la práctica (2016) sostiene que los profesionales, como los docentes en este caso, poseen un conocimiento tácito que va más allá de lo que expresan verbalmente. En medio de la práctica, emerge una capacidad reflexiva que les permite abordar situaciones singulares y conflictivas. Schön argumenta que un profesional competente puede identificar fenómenos y síntomas asociados con una situación particular, aunque no siempre pueda proporcionar una descripción precisa o completa de los mismos. En su día, realizan muchos juicios de calidad sin establecer criterios explícitos, demostrando habilidades que no pueden expresarse mediante reglas o procedimientos claros.

No se puede dejar de lado en este documento el concepto de pensamiento reflexivo que Dewey defiende “el tipo de pensamiento que consiste en dar vueltas a un tema en la mente y considerarlo sería y consecutivamente” (Dewey, 1933, p. 3); para Dewey entonces, la reflexión no consiste simplemente en una secuencia de ideas, sino en una con-secuencia, es decir, una ordenación consecutiva de tal manera que cada una de ellas determina la siguiente como su propio resultado, mientras que cada resultado, a su vez, se apoya en sus predecesores o hace referencia a ellos. Noción que, de manera implícita, trae consigo la necesidad de investigar sobre dichas ideas y sus resultados.

En este mismo orden de ideas, para Domingo Roget (2014, pp. 10-11), reflexionar es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, valorarlas mediante el contraste con los referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc.; y más, en la docencia, profesión plagada de toma de decisiones que deben estar argumentadas y orientadas en función de la diversidad, de contextos e intenciones académicas y formativas. Pero ahonda al afirmar que las dos características de los auténticos profesionales de la enseñanza son la autonomía estatutaria que refiere a la confianza y la responsabilidad de sus decisiones y actos. (Domingo Roget, 2014, p. 17)

El proceso de reflexión sobre la práctica docente desde el punto de vista cognitivo implica un rompimiento ya que las acciones que se presentan en la sesión de clases activan sus creencias, objetivos y supuestos respecto al modelo del ser maestro y su respuesta, será en función de ellas; reflexionar entonces sobre la propia práctica, es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos y supone una actitud de indagación, cuestionamiento y búsqueda (Domingo Roget, 2014, p. 44); un proceso metacognitivo que no se limita a la acción en su misma sino que involucra una evaluación crítica de cómo se lleva a cabo la enseñanza y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Implica la consciencia de los procesos cognitivos de los docentes antes, mientras y después de que enseñan lo que permite mejorar continuamente el ejercicio profesional y las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

La importancia de ser un profesional reflexivo en el ámbito educativo radica en el reconocimiento de las complejidades, ambigüedades y dilemas que caracterizan las aulas actuales; (Villalobos, 2009). Sin esta capacidad de cuestionamiento crítico y reflexión profunda, se corre el riesgo de perderse en modelos, teorías, realidades, subjetividades, intencionalidades, currículum, etc., lo que inhibe la capacidad de crecimiento del docente como investigador y formador. Es en esta realidad educativa actual, que el profesional de la educación se convierte en el agente activo de la construcción del saber profesional puesto que construye a medida las estrategias necesarias para cada necesidad concreta en un contexto dado. (Domingo Roget, 2014, p. 19).

En el contexto educativo, la reflexión sobre la práctica se concibe como un proceso de investigación orientado hacia la búsqueda de mejora continua, lo que evidencia la capacidad de los docentes para comprometerse con la innovación y el crecimiento profesional. A través de este proceso, se cuestionan suposiciones, identidades y sistemas de creencias, buscando respaldar las decisiones pedagógicas con evidencia empírica. Este enfoque investigativo no solo facilita la adaptación de los profesionales de la educación a las necesidades cambiantes de sus alumnos y entorno, sino que también abre la puerta a la generación de conocimiento en el ámbito educativo.

El carácter sistemático del análisis y evaluación de las acciones en el aula permite afirmar que el proceso de reflexión docente es válido como metodología de investigación en el ámbito educativo; la observación del objeto de estudio, la implementación de estrategias de mejora, la recopilación de datos con observaciones personales, notas, evidencias de los estudiantes, y su posterior análisis y evaluación desde una mirada crítica y reflexiva, permite, la profundización en los procesos de enseñanza y aprendizaje; la revisión detallada y sistemática de las prácticas pedagógicas.

Este acercamiento a la reflexión docente en el marco de la investigación y de la mejora continua del profesional de la educación está estrechamente ligado a la capacidad de agencia que defiende Amartya Sen (2000), quien afirma que “existe una estrecha complementariedad entre la agencia individual y las instituciones sociales” (p. 14); y es en el contexto del aula en donde este proceso reflexivo, nos acerca a la noción de la libertad valorando lo que enriquece la vida profesional del docente y que ejerce su propia voluntad de manera razonada e interactúa e influye en el mundo en el que vive.

Entonces, el conocimiento que genera la reflexión sobre la práctica fortalece la libertad del docente, pues hace cosas que valora según sus estudiantes y su contexto; es reconocer que las virtudes y limitaciones pueden entenderse examinando el alcance y los límites de su base de información; es decir, que al valorar las fortalezas y áreas de oportunidad según lo que se sabe puede leer superficialmente; pero si al investigar tu propia práctica amplias tu base de información, en análisis será más objetivo y crítico.

Interrelacionar el enfoque de las capacidades con el proceso de reflexión sobre la práctica pretende reconocer, que el docente como agente transformador de contextos puede juzgar y valorar sus actos según la situación que produce, pues debe asumir la responsabilidad de las decisiones que toma en su cotidianidad con base en la heterogeneidad de factores presentados en el grupo y, por ende, su efecto en los estudiantes.

La noción de capacidad para Nussbaum es un tipo de libertad: la libertad substancial para alcanzar una combinación de funcionamientos (las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser); no es solo la habilidad residiendo en una persona (en el ejercicio docente) sino, además, las libertades u oportunidades creadas por la combinación de las habilidades personales y el entorno político, social y económico (Nussbaum, 2011, p. 20); para ello, la agencia es, entonces, la capacidad que se tiene para tomar decisiones autónomas y ejercer el control sobre sus propias vidas pero para tomar dichas decisiones, se debe valorar los recursos con los que se cuentan para llevar a cabo esas elecciones de manera efectiva; y en el contexto de la reflexión sobre la práctica docente estas opciones se presentan antes, durante y posterior a la propia práctica considerando las facultades cognitivas, emocionales y los valores y creencias del docente. En corto, la agencia puede ser descrita como la habilidad o potencial para actuar.

La agencia del profesorado es “la capacidad que prepara la gestión intencionada y responsable de nuevos aprendizajes, tanto a nivel individual como comunitario. Este concepto incluye utilizar a los demás intencionalmente como recurso para el aprendizaje, y del mismo modo, servirles de apoyo” (Pyhälto, Pietarinen and Soini, 2012, 2014, citados en (Priestley, 2015, p. 28).

La agencia del docente integra tres dimensiones clave; la primera de ellas es la dimensión iterativa refiere tanto la historia de vida del profesor como su historia profesional considerando la formación académica y la experiencia acumulada en los años de servicio; la dimensión proyectiva, que centra las acciones en corto o mediano plazo; y por último, pero importante la dimensión práctico-evaluativa constituida por los aspectos culturales (formas de uso del lenguaje, valores, creencias y aspiraciones y abarcan tanto el dialogo interior como exterior); los aspectos materiales entendidos como los recursos que promueven o dificultan la acción en el entorno físico donde se desarrolla; y por último, Los aspectos estructurales que refieren a las estructuras sociales y los recursos relacionales que contribuyen a la consecución de la agencia (Priestley, 2015, p. 30).

Metodología Por Desarrollar

El presente documento se aborda desde el paradigma interpretativo, el cual, busca comprender e interpretar los hechos desde una mirada constructiva, múltiple, divergente y holística donde se interrelacionan los factores subjetivos enmarcados en un determinado contexto y tiempo; se centra en las diferencias, pero requiere una retroalimentación prospectiva que tenga en cuenta los valores ya que, estos influyen en la solución del problema, la teoría, el método y el análisis realizado. Se plantea desde el punto de vista cualitativo ya que, este valora la interpretación y comprensión profunda de los fenómenos sociales, culturales o psicológicos.

La metodología que se emplea para este estudio es la auto etnografía, es en éste método donde el investigador reflexiona sobre su propia experiencia dentro de un contexto cultural específico; convirtiéndose a sí mismo en el sujeto y objeto de estudio en donde su experiencia se utiliza para comprender un fenómeno cultural y social; para Ellis & Adams (2019) la auto etnografía “es un acercamiento a la investigación y a la escritura, que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para entender la experiencia cultural” (p. 17).

Esta experiencia personal provee al investigador de datos primarios y hace uso tanto de la autobiografía en donde narra experiencias pasadas; y de la etnografía, la cual estudia las prácticas relacionales de una cultura, los valores y creencias comunes con el propósito de comprenderla mejor; es decir, que el docente investigador narra su experiencia en determinado contexto en relación con la cultura, en este caso de la práctica profesional; y al hacerlo desde la reflexión de su agencia de manera holística y crítica, en la posibilidad de mejorar no solo procesos de aprendizaje sino en el fortalecimiento de la agencia misma; se interrelaciona el *graphos*, el *auto* y el *ethos*.

Como instrumento central se emplea la narrativa pues ella relata las experiencias, reflexiones y observaciones del investigador; escribe como se sucedieron las acciones y las interacciones en el aula, pero también explora los significados personales de lo acontecido dentro del contexto del grupo; y como herramienta de investigación “la documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos” (Suárez, 2005, p. 13).

Para efectos de contextualización de la práctica es fundamental puntualizar que, es la primera vez que se imparte el Doctorado en Pedagogía, su modalidad es mixta y el curso que se analiza se denomina Espacios de Formación Docente y pertenece al tronco formativo denominado “Formación Docente”; su propósito principal es “generar procesos de análisis y reflexión sobre aspectos profesionales relacionados con las implicaciones de la función de ser maestro para comprender el proceso de construcción/emergencia del sujeto hasta su constitución como sujeto pedagógico” (Escuela Normal de Atlacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz", 2022); de acuerdo con la organización institucional, los horarios asignados fueron los martes de 16:00 a 18:00 horas para con el trabajo autónomo en la plataforma TEAMS, y de manera presencial los sábados de 11:00 a 14:00 horas, con sesiones presenciales.

El grupo donde se hizo la docencia lo forman 14 estudiantes, 6 masculinos y 8 femeninos; la formación inicial de 10 estudiantes se centra en carreras universitarias y solo 4 tienen formación normalista. El rango de edad de los integrantes va de los 25 a los 50 años, lo que implica procesos de formación en espacios áulicos con diferentes experiencias docentes. La docente responsable del curso tiene como formación inicial la Licenciatura en Educación Media en el área de inglés; maestría en ciencias de la educación y doctorado en educación; por lo que respecta a su experiencia profesional cuenta con 21 años de servicio en el sector público y ha trabajado con la enseñanza del inglés a niños, adolescentes y jóvenes (educación básica y media superior); y 15 de estos años, se ha enfocado en la formación de docentes de inglés.

Resultados

Para analizar los datos, seguimos un procedimiento analítico reflexivo en dos momentos; el primero de ellos es a través de la narrativa escrita por el docente donde explica la experiencia vivida en la docencia en el Nivel Educativo de Doctorado; y el segundo, a través del análisis de esta en función de las tres dimensiones de la agencia que establece Priestley (iterativa, práctica-evaluativa y proyectiva) y relacionándolo con la práctica profesional y las evidencias de la misma (planificación docente, narrativa y la valoración del desempeño del responsable del curso).

a. Dimensión Iterativa

La historia de vida del profesor del estudio relacionada con la agencia del profesorado se centra en los procesos de formación que expresa en la narrativa; la formación inicial es de carácter normalista, la cual se identifica como aquella centrada en las normas pedagógicas que deben regir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; y que se aprecia en las planeaciones de las sesiones de clase ya que, cada una de las sesiones inicia con estrategias centradas en la reactivación de los conocimientos previos de los integrantes del curso con relación en sus experiencias docentes y con el tema asignado; encontramos el uso de organizadores gráficos, discusiones, reflexión sobre procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios de formación docente, etc.

Después, el docente manifestó que para sus estudios de maestría tuvo dos tipos de formación: la primera a través de sesiones sincrónicas a distancia y otra de manera asincrónica y autónoma; la primera se centraba en la exposición del docente sin posibilidad de participación; la segunda fue universitaria, donde la retroalimentación a las ideas y/o trabajos era casi nula; en la segunda experiencia, la organización del tiempo, las tareas y el desarrollo de la autonomía como estudiante fue la constante pues en la modalidad estudiada se debía avanzar al ritmo.

El impacto de estos procesos formativos se reflejó, según la narrativa del docente, en ciertos aspectos: el primero de ellos, en garantizar la participación de los integrantes del curso; pero no todos los estudiantes participaban en la sesión, se centraba en 7 de ellos; por la dinámica de la clase, no se introdujeron los cambios necesarios para que la participación fuera más variada.

Se reconoce en este ámbito que es fundamental realizar cambios que garanticen que todos los estudiantes participen pues en este nivel educativo la argumentación de las ideas, en este caso de manera oral, es uno de los rasgos del perfil de egreso, y “el proceso de aprendizaje andragógico contribuye a que el participante adulto deje de ser receptor, memorizador y repetidor de contenidos.

Sí se le permite al adulto en situación de aprendizaje, experimentar y poner en práctica sus vivencias participando activamente en todo cuanto concierne al proceso educativo, se estará favoreciendo su capacidad de aprender a aprender” (Orellana-Puente, 2022, pp. 227-228)

En cuanto a la experiencia de retroalimentación en el proceso formativo de la responsable del curso en estos niveles educativos, se manifiesta en la narrativa que, se esperaba para mejorar tanto en trabajos como en la argumentación de las ideas; así que, en este caso, se buscó la retroalimentación de los argumentos de los alumnos, ya sea por la profundización de estos o con ejemplos tomados de la realidad de las aulas.

En cuanto a la organización del tiempo para realizar las tareas; al inicio del curso, la asignación de tareas se hacía los martes cuando se tenía asignada la sesión autónoma; cada 8 días los estudiantes debían hacer una reflexión o una lectura previa de los textos que se discutirían en la sesión presencial; pero no todos hacían lo que correspondía y los argumentos presentados se centraron en la distribución de los tiempos, pues el grupo seguía trabajando frente a grupo. Esto causó una crisis personal por la disciplina que se debe tener para lograr los objetivos planteados; pues en el segundo proceso de formación de la docente, al ser asíncrona y en plataforma debían entregarse las tareas en tiempo.

Al tener este doctorado una modalidad mixta, se asumió que no sería un conflicto para los doctorantes, la entrega puntal de las asignaciones; la decisión que se tomó fue rediseñar las tareas de tal manera que, no se redujera su complejidad, sino que se distribuyeran mejor en periodos temporales que les permitieran cumplir con los cuatro cursos que deberían estudiar en el semestre.

En este punto es importante recalcar que la agencia se percibe como la capacidad de actuar y se enriquece con el repertorio amplio de respuestas a las que requerir; algunos de los aspectos iterativos incluyen las aptitudes y conocimientos; las creencias y los valores y lo que los une en común son las experiencias (Priestley, 2015, p. 31); vemos entonces que en una decisión interactúan estos elementos iterativos que, no siempre tiene los resultados esperados.

b. Dimensión Proyectiva

La dimensión proyectiva de la agencia del profesorado se refiere a las aspiraciones del docente con respecto a su trabajo tanto a corto como a largo plazo y estas; están profundamente arraigadas en los valores y el sistema de creencias (Priestley, 2015, p. 32) que guían su ejercicio profesional; en este sentido, en la narrativa se detecta, que, al ser asignada para la docencia en doctorado, implicó para la docente, la salida de la zona de confort en la que se encontraba, pues, los años de servicio con los que cuenta, se centraron en trabajar con adolescentes y jóvenes (secundaria, bachillerato y licenciatura) en la enseñanza del inglés, de acuerdo con la formación inicial; y, el trabajar con este nivel implica reconocer que la andragogía está aún en proceso de formarse una identidad separada de la educación de los jóvenes, del trabajo, del asesoramiento y otros ámbitos de la práctica social (Knowles, 1988, p. 25)

En cuanto a las aspiraciones personales con respecto al curso, una de ellas era la integración de estrategias de aprendizaje que sirvieran tanto para las sesiones de clase como para que pudieran implementarlas en sus escuelas; entre ellas, y al hacer una revisión tanto de la narrativa como la de la planificación que se realizó encontramos aquellas centradas en el juego como las loterías, concursos por equipo, o parejas (jeopardy o una subasta con billetes didácticos); la intención de ellas se centraba en la retroalimentación o en la reactivación de los conocimientos previos al principio, encontramos la duda de si, por el nivel cognitivo de los docentes, éstas podrían ser exitosas pero al aplicarlas, se evidenció que, el gusto por ellas y su participación activa determinaron que se logró la intención inicial. Identificamos aquí, una fortaleza de la práctica docente: el diseño de estrategias de aprendizaje interactivas; sin embargo, quedó pendiente medir el impacto en las escuelas donde trabajan los integrantes del curso.

Esta primera aspiración se originó en que, al estudiar un posgrado como docentes, buscamos incremento de los conocimientos de la literatura y queremos acercarnos a expertos que nos orienten en el diseño de estrategias para fortalecer nuestra práctica docente. Entonces, al hacer este análisis vemos que, los valores y creencias que integran esta dimensión no pueden separarse de las metas que nos establecemos al diseñar y aplicar la planificación docente.

El compromiso profesional de la titular del curso para ejercer la docencia del doctorado se encuentra como una de las intenciones principales en la narrativa: *“estaba consciente de que, el dar clases en doctorado nos sería tan fácil como parece al decirse, sino que, implicaba la lectura a profundidad de la bibliografía sugerida pero también de leer referencias complementarias pues estaba segura de que, los doctorantes cuestionarían lo que dijera”* (Monroy Rodríguez, 2024)

Podemos notar en este extracto de la narrativa, que, una de las intenciones o de las metas que tenía la docente se centraban en el compromiso profesional relacionado con la preparación de las sesiones de clase pues, el dominio de los contenidos, se visiona, así como un factor fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, esto se identifica como un área de oportunidad pues, se ve una perspectiva tradicional al respecto, el docente no es quien debe dominar todo sino más bien, facilitar la búsqueda de ellos a través de diversas fuentes. Al analizar los resultados de una valoración que se hace del ejercicio profesional, desde el ámbito de competencia de la institución, la percepción de los estudiantes del doctorado afirma que la docente mostró conocimiento sólido del curso.

Sin embargo, en la narrativa, la docente reconoce que hubo un momento en el que bajo su rendimiento en la preparación de las sesiones de clase *“a pesar del compromiso que tenía para preparar las clases, a medio semestre, sentí que no leía como al principio, el cansancio y las funciones administrativas que me asignaron, me dificultaban hacerlo”* (Monroy Rodríguez, 2024). Si bien, al inicio de un curso se establecen objetivos desde los planes de estudio y desde la planificación semestral, factores como la saturación de trabajo y situación emocional del docente dificultan en alguna medida, el logro de ellos.

Se observa que la docente presenta solo metas a corto plazo en el diseño del curso, lo que puede atribuirse a varios factores. Primero, el curso se planificó para impartirse durante un semestre, lo que sugiere que se ha priorizado establecer metas alcanzables un periodo organizacional; otro posible factor es que esta decisión se haya tomado para fortalecer la confianza personal en la docencia en doctorado. Ambas razones dan evidencia de que, el diseño de las metas a corto plazo en la práctica profesional debe garantizar su flexibilidad y adaptabilidad a medida que las circunstancias cambian; evidenciando así, la capacidad de agencia del docente.

c. Dimensión Práctico-Evaluativa

Esta dimensión se centra en el ambiente cotidiano de trabajo del docente e incluye, en el aspecto cultural, ideas, valores, creencias, discursos y el uso del lenguaje; el ámbito estructural refiere a las estructuras sociales que se construyen en el grupo como las relaciones interpersonales, los roles, o la noción de poder y confianza; y por lo que refiere a lo material, se concentra en los recursos y en el ambiente físico del salón de clases. Comprender y analizar estos aspectos, desde la auto etnografía y la reflexión sobre la práctica resulta crucial para promover un entorno educativo más enriquecedor a través del reconocimiento de como interactúan para influir en la dinámica de clase y sobre cómo el docente evidencia y fortalece su capacidad de agencia.

En este sentido es fundamental reflexionar sobre cómo se dio la interacción en el aula, el uso del lenguaje tanto para la producción del conocimiento como para la asignación de significado a las experiencias que han vivido tanto el docente como los estudiantes; esto es reconocer la función social del lenguaje como “búsqueda y encuentro con el otro, en el deseo dialógico de compartir significaciones y de adoptar comportamientos en situaciones de trato interpersonal, generadoras tanto de consenso como de disenso” (Cárdenas Páez, 2012, p. 47).

Reflexionar sobre cómo el lenguaje se utiliza como medio de interacción y de aprendizaje en la práctica docente, podría analizarse desde el punto de vista lingüístico pero para efectos de este documento, nos centraremos en su uso como herramienta de aprendizaje bajo la premisa de que es con el lenguaje y a través del lenguaje como aprendemos y aún más de la experiencia con el otro; es por ello, que se procuró en las sesiones de clase promover la discusión de los docentes en función de las experiencias en sus contextos escolares; cuando se dieron estos espacios, el rol que jugó el docente fue más de moderador que de trasmisor de conocimientos; pues, las opiniones que expresaba tenían la intención de orientar el diálogo entre ellos.

Sin embargo, se reconoce que, de acuerdo con la capacidad de agencia, sería esta un área de oportunidad en la práctica docente, debido a que, en una ocasión, no dio apertura a un proceso de contraargumentación; en la narrativa aparece cuando menciona que: *“al tratar el tema de la Nueva Escuela Mexicana uno de los docentes, afirmaba que, los principios que esta maneja son un propuesta netamente nacional e innovadora; y la respuesta que fue que después de que leyéramos el documento Reimaginado juntos nuestro futuro de la UNESCO, el me diría si su argumento era válido”* (Monroy Rodríguez, 2024).

Es aquí que la docente como sujeto, al situarse frente al otro reconoce que es con el lenguaje que debe ser capaz de definir puntos de vista y aprender a compartir y conciliar estrategias para construir una visión tridimensional: la del mundo, la propia y la del otro (Cárdenas Páez, 2012, pág. 52); algo que es pertinente rescatar es que, se percibía que el grupo como tal, entre ellos argumentaban y contraargumentaban en función de sus experiencias profesionales y en el bagaje cultural y pedagógico con el que cuentan.

Otro aspecto que se puede analizar para rescatar la importancia del lenguaje como medio para el aprendizaje y que, se considera una fortaleza es la búsqueda constante de trasponer las nociones abstractas que se debían estudiar, como el *epimeleia /cura sui* y los principios de la racionalidad moral o la objetividad del conocimiento, a situaciones de la vida cotidiana de un maestro; esto tal vez, se deba en gran medida a la formación inicial de la docente ya que, para la enseñanza del inglés es fundamental la contextualización de la gramática por ejemplo, para comprender su uso; este aspecto, se reconoce como una de las fortalezas de la práctica pues cuando se hizo la valoración del curso los docentes participantes afirmaron que durante la intervención didáctica, los referencias empleadas para ilustrar ayudaron a comprender con mayor claridad los contenidos.

La dinámica de la interacción en el grupo fue fundamental para aumentar la confianza de la docente en su ejercicio profesional; el clima de respeto y de camaradería del grupo facilitó el diseño de las actividades para analizar los temas del programa de estudios y en la valoración del curso, reconocieron que se logró un ambiente dinámico, motivador y reflexivo sobre la práctica.

En este sentido, Cárdenas Páez (2012, p. 56) afirma que la interacción no sólo es un asunto de comunicación, sino que se trata de intercambiar todo aquello que favorezca la formación dentro de márgenes de responsabilidad y respeto. Sin importar el nivel educativo en el que se ejerza el ser docente y dejando de lado los grados académicos, el formar a otro debe ser en sistema axiológico que priorice el reconocimiento del otro como ser humano y no como un número; implica dar una parte de sí mismo para que el otro pueda dar una parte de sí para aprender.

En esta misma dimensión, es necesario reflexionar sobre los recursos y materiales de aprendizaje, esto con la intención no solo de valorar la efectividad en la sesión de clase con relación a la fluidez de esta; sino con el propósito de reconocer, hasta qué punto, apoyan en la personalización del aprendizaje, al logro de los objetivos y a la reducción de las posibles barreras que enfrentan los estudiantes para aprender.

La práctica docente está estrechamente relacionada con los recursos de aprendizaje que se utilizan; y es en esta utilización donde puede verse más tangiblemente la capacidad de agencia del docente, pues si los recursos seleccionados no son lo suficientemente efectivos para el grupo entonces, se requiere una adecuación con la finalidad de lograr los objetivos planteados para la sesión. Para efectos de esta reflexión entendemos los recursos de aprendizaje como “el conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Morales Muñoz, 2012, p. 10); estos, pueden ser tanto físicos como virtuales y deben estar diseñados en función de los estudiantes.

Durante el semestre los recursos que más se emplearon para las sesiones de clase estuvieron centrados en presentaciones realizadas en Canva, con la intención de guiar los temas a tratar; se procuró que no estuvieran saturadas de información y que integraran imágenes que ilustraran en la medida de lo posible las nociones básicas de los contenidos; sin embargo, cabe resaltar que en la narrativa se identifica que se asumió que este tipo de recursos sería lo suficientemente efectivo para el nivel educativo en el que se estaba trabajando; al principio lo fue, pero a medida que pasaba el semestre, se volvió monótono su uso y solo cumplían la función de proporcionar información, de contextualizar la sesión y de facilitar la comunicación.

Al finalizar el semestre se buscaron estrategias que variaran los recursos como una lotería o una subasta que se emplearon para la retroalimentación; pero, es fundamental identificar que una de las principales áreas de oportunidad con respecto a esta práctica es la de fortalecer la relación entre los recursos seleccionados con los sentidos con la intención de lograr experiencias más significativas y que, la práctica no sea tan tradicionalista con la exposición magistral del docente. Cabe resaltar, que, en dos sesiones que por las condiciones organizacionales tuvo que impartirse la sesión en línea y en este caso, se trabajaron recursos tecnológicos como Padlet, ChatGPT, videos, etc.; lo que hizo que dichas sesiones fueran más motivadoras.

Este aspecto permite reconocer que las suposiciones que se hicieron debido a que era el nivel educativo de doctorado, respecto a la utilización de recursos se centraron en que solamente deberían escuchar al docente; no obstante, en los procesos cognitivos para el aprendizaje de adultos, la motivación debe ser analizada desde el punto de vista individual; es decir, los intereses particulares (en este caso el grado académico) pero también la variable situacional de la motivación que refiere a la práctica docente y el modo de impartir el contenido de tal manera que se facilite la comprensión de la complejidad temática (Orellana-Puente, 2022).

Conclusiones

Reconsiderar la práctica profesional docente pudiera parecer no tener un inicio ¿por dónde empiezo? ¿sobre qué aspectos debemos reflexionar los docentes para mejorar nuestro ejercicio profesional? Y estas dos simples preguntas comprenden posturas epistemológicas, filosóficas y ontológicas de la práctica docente; en primera instancia, se reconoce al hacerlo la importancia de la autoevaluación constante como eje de la mejora continua pues al identificar que funciona bien y que aspectos se necesitan mejorar se fortalecen los procesos de formación continua para enriquecer la práctica docente al interior del aula desde el enfoque metodológico que se emplea, la relación con los estudiantes, los procesos de evaluación y el contexto en el que se da el proceso educativo; lo que contribuye a mantener actualizados los conocimientos y habilidades del profesor. Siguiendo con estas ideas, la reflexión docente no solo ayuda en el crecimiento profesional del profesor, sino que, al adaptar sus métodos y enfoques de enseñanza, lo hace en función de la identificación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para apoyar mejor al alumnado generando así la posibilidad incluso de experimentar con nuevas ideas y enfoques pedagógicos promoviendo la innovación en el aula favoreciendo a la vez, la creación de un ambiente más dinámico y creativo. Esto, se convierte en la conexión entre la teoría y la investigación.

Para facilitar los procesos de reflexión sobre la práctica, se reconoce a la capacidad de agencia del profesorado en sus tres dimensiones como una base teórica-metodológica que orienta de manera eficaz el proceso; en un primer lugar, el reconocimiento de la dimensión iterativa trae a la realidad actual la formación del docente, en un primer término como ser humano y después como profesional y cómo esta historia de vida se construye como un sistema de creencias educativo, que, traemos día a día al ejercicio de la docencia, tanto de manera consciente como de manera inconsciente; ideas sobre lo que pensamos debe ser un docente, sobre cuál es el método más apropiado para trabajar o sobre, el rol que esperamos tengan nuestros estudiantes determina en gran medida las expectativas del curso.

Lo que nos lleva al reconocimiento de la importancia de la dimensión proyectiva, que, en la cotidianidad de la profesión se centra en las metas a corto plazo, el cubrir los temas, las expectativas del curso en cuanto a su temporalidad y lo que implica en tratamiento de los contenidos; práctica que, en la mayoría de los casos, los docentes centramos nuestro ejercicio profesional; debido a la carga de trabajo, la preparación de las sesiones de clase o la participación en otras funciones administrativas; por lo que, el planteamiento de metas a largo plazo puede dificultarse, y llevar a la inacción para sistematizar y mejorar la práctica docente.

Ahora bien, la dimensión práctico-evaluativa, pudiera parecer sobre la cual los docentes, antes, durante y después de la práctica ponemos más atención; realizamos la planificación, revisamos los recursos o preparamos los materiales; y si no resulta como lo visionamos, cambiamos a la siguiente sesión algunas de las características de las clases; sin embargo, la sistematización tampoco se logra debido a la multiplicidad de tareas que los docentes tenemos.

Asimismo, si comprendemos la capacidad de agencia como la habilidad que tenga el docente de actuar de manera deliberada y autónoma para influir en el contexto de su práctica, donde las acciones y decisiones del profesor se toman prácticamente de manera inmediata e impactan directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; entonces, al reflexionar sobre ello se promueve la cultura de la reflexión y del crecimiento continuo de una manera sistematizada.

Conforme a ello, al reflexionar sobre la práctica docente desde la capacidad de agencia fortalece el pensamiento crítico y creativo del profesor, quien al examinar sus acciones toma decisiones informadas sobre cómo mejorar, asumiendo así, un papel más proactivo en su ejercicio pedagógico; la exploración de nuevos enfoques e ideas para adaptar los métodos de enseñanza que implica la capacidad de agencia relacionada con los procesos reflexivos convierte a la agencia misma en un catalizador de la innovación y la excelencia educativa.

No podemos soslayar la relación que tiene la capacidad de agencia del profesorado con el sistema de creencias de un docente; pues éste afecta sobre la percepción que se tiene del mismo profesor como responsable de un curso, así como de su habilidad para influir en el contexto educativo; e influye también en cómo se interpreta un programa de estudios, en sobre cómo se alcanzarán los estándares de aprendizaje o en cómo se respondan a las políticas educativas; por lo que, es importante reconocer que éste enfoque, puede transformar dicho sistema. Es a través de la acción como el docente fortalece su propia acción.

Es importante resaltar la noción de la *Conciencia de la Agencia* refiriéndola como la capacidad que tenga el docente de tomar decisiones y actuar de manera autónoma en función del contexto de la práctica; ésta implica, desde la postura del docente, la comprensión del por qué realiza las acciones que hace en su salón de clases y de cómo, sus decisiones, en términos de educación, aprendizaje y enseñanza, tienen un impacto tanto en sus estudiantes como en las políticas institucionales. No debe entenderse este concepto como la simple percepción de cómo se toman las decisiones con relación en las situaciones dadas; sino más bien en la comprensión reflexiva y crítica de las propias capacidades, motivaciones y valores que permean en el diseño de las experiencias de aprendizaje.

Para ello, al escribir las experiencias y emociones que se viven en el contexto de clases reflexionamos sobre las creencias y valores que nos constituyen como profesionales de la educación; luego entonces, la auto etnografía se convierte en una herramienta poderosa para desarrollar una comprensión más profunda de la capacidad de agencia pues lleva al autor a cuestionar sus suposiciones, ampliar la visión del mundo y considerar nuevas posibilidades de acción en el entendido de que, hay múltiples formas de entender y responder a una situación dada.

Declaraciones

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses. No tiene intereses financieros en competencia conocidos ni relaciones personales que pudieran haber parecido influir en el artículo del que se informa en este capítulo.

Contribución de los autores

Monroy-Rodríguez, Adriana: Redacción del borrador original, revisión, curación de datos, Análisis, revisión y corrección estadística, Corrección de estilo, Revisión de ortografía y redacción.

Disponibilidad de datos y materiales

La información contenida en este documento está disponible previa solicitud expresa del autor principal.

Financiación

No se recibió algún tipo de financiación.

Agradecimientos

Agradecemos a la institución de educación superior que participo en el estudio, y agradecer también a todos los estudiantes su amable apoyo en la aplicación de las encuestas

Abreviaturas

No cuenta con abreviaturas

Referencias

Básicos

Brockbank, A. a. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Polonia: McGraw-Hill.

Brookfield, S. D. (2006). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom* . San Francisco, CA : Jossey Bass.

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cárdenas Páez, A. (2012). *Interacción y lenguaje: para una pedagogía de la convivencia social*. In S. (. Soler Castillo, *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 45-69). Bogota, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery Company .

Domingo Roget, Á. (2014). *La práctica reflexiva* . Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Ellis, C. E., & Adams, T. E. (2019). Autoetnografía: Un panorama. In S. M. Benard Calva, *Autoetnografía: Una metodología cualitativa* (pp. 17-41). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis A.C.

Knowles, M. S. (1988). *The Modern Practice of Adult Education. From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.

Morales Muñoz, P. A. (2012). *Elaboración de Material Didáctico*. Tlalnepantla, Estado de México: Red Tercer Milenio.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. United States of America : The Belknap Press of Harvard Univesity Press.

Orellana-Puente, S. (2022, Septiembre-Diciembre). Fundamentos de la Andragogía y procesos cognitivos en personas adultas. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(3), 218-231.

Priestley, M. B. (2015). *Teacher Agency*. New York: Bloomsbury .

Schön, D. A. (2016). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Routledge.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad* . Buenos Aires: Planeta.

Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires : Organización de los Estados Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y Desarrollo.

Villalobos, J. &. (2009, enero-junio). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias* (14), 139-166.

Hacia la nueva escuela mexicana: Apropiación y percepciones de docentes al Plan de Estudios de Educación Básica 2022

Towards the new mexican school: Teachers' Appropriation and Perceptions about the 2022 Basic Education Curriculum

Marcos-Cayetano, Juan Antonio ^a y Fuentes-Favila, Luis Macario ^{*b}

^a  Escuela Normal de Atlacomulco •  KIL-1544-2024 •  0009-0004-3729-533X •  1174534

^b  Escuela Normal de Atlacomulco •  KIE-4646-2024 •  0000-0003-4836-6338 •  379826

Clasificación CONAHCYT: DOI: <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.50.69>

Área: Ciencias Sociales
Campo: Ciencias de la Educación
Disciplina: Educación
Subdisciplina: Educación comparada

Key Handbooks

Como política educativa, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) trae consigo la implementación de un nuevo plan de estudio que pretende incidir en la transformación del Sistema Educativo Nacional, con la investigación se contribuye a contextualizar el panorama de la política educativa a través de las percepciones de maestros de Educación Básica sobre el nuevo plan de estudios, quienes a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 participaron en un taller intensivo y ruta de capacitación para profundizar en los elementos de la nueva propuesta curricular. Estas percepciones son un antecedente de valoración del nuevo plan y al considerar a la formación continua como variable de trabajo, esta se convierte en un aspecto clave de generación del conocimiento para el diseño de intervenciones que los maestros demandan en sus percepciones. En las conclusiones se manifiesta que los maestros se muestran como actores dispuestos a la implementación de la nueva propuesta curricular, pero es necesario acercarlos los insumos que complementen la implementación del plan naciente, que las autoridades educativas estén cercanas a ellos y les ofrezcan los apoyos necesarios para encaminarlos a comprender a totalidad cada uno de los elementos que engranan la propuesta curricular. También se concluye que la NEM puede ser una realidad en la medida que se sigan fortaleciendo los procesos de capacitación con la participación de agentes educativos expertos que demuestren y contagien el pleno conocimiento de los documentos nacientes durante y después de un periodo de implementación.

Citación: Marcos-Cayetano, Juan Antonio y Fuentes-Favila, Luis Macario. 2024. Hacia la nueva escuela mexicana: Apropiación y percepciones de docentes al Plan de Estudios de Educación Básica 2022. 50-69. ECORFAN.

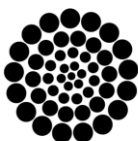
* ✉ [\[luis.favila@escuelanormaldeatlacomulco.edu.mx\]](mailto:luis.favila@escuelanormaldeatlacomulco.edu.mx)

Handbook shelf URL: <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>



ISBN 978-607-8948-32-1/©2009 The Authors. Published by ECORFAN-Mexico, S.C. for its Holding Mexico on behalf of Handbook HRDE. This is an open access chapter under the CC BY-NC-ND license [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>]

Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee MARVID®- in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.

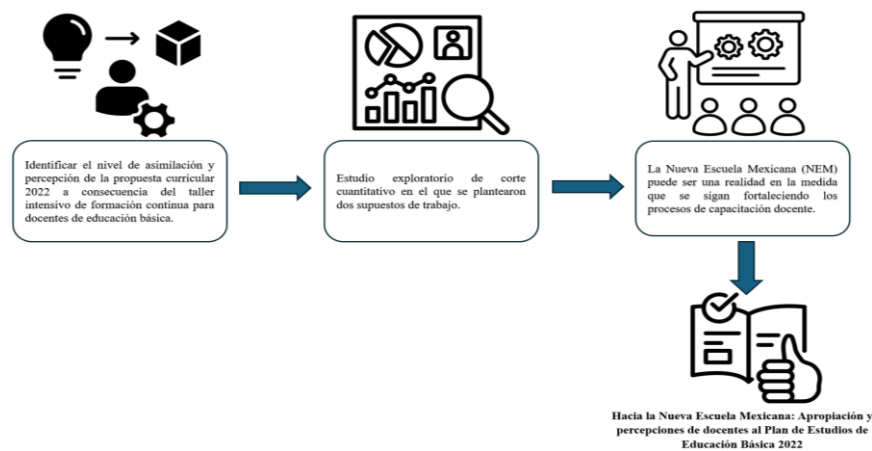


RENIECYT
Registro Nacional de Instituciones y
Empresas Científicas y Tecnológicas

1702902 CONAHCYT

Resumen

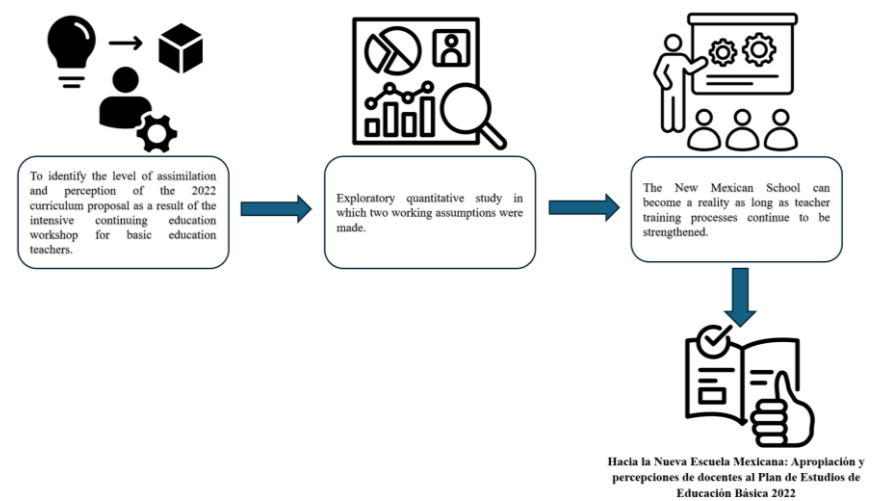
Como política educativa, la Nueva Escuela Mexicana trae consigo la implementación de un nuevo plan de estudio que pretende incidir en la transformación del Sistema Educativo Nacional, y a consecuencia de ello, a nivel sistémico se transitan en procesos de reconocimiento de los elementos del plan y su apropiación en los docentes de educación básica, por ello, con el objetivo de identificar el nivel de asimilación y percepción de la propuesta curricular 2022 a consecuencia del taller intensivo de formación continua para docentes de educación básica, desarrollada del 3 al 6 de enero de 2023 y de la ruta de capacitación docente a lo largo del ciclo escolar 2022-2023, se desplegó un estudio exploratorio de corte cuantitativo en el que se plantearon dos supuestos de trabajo: derivado del taller intensivo de formación continua y la ruta de capacitación docente a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 los maestros de educación básica conocen la estructura del plan de estudios 2022 y los maestros de educación básica perciben el nuevo plan de estudios como un proyecto viable. Se trabajó con la variable de formación continua que detona el conocimiento y percepción de la nueva propuesta curricular, expresado en un cuestionario aplicado con tres dimensiones desglosadas del contenido del nuevo plan de estudios: estructura del programa, estructura curricular y contextualización. Se capturaron los datos en un único momento bajo un diseño de investigación no experimental a una muestra no probabilística intencionada de 68 docentes adscritos a una zona escolar de la subdirección Regional de Educación Básica Atlacomulco. Y con base en la media de los porcentajes de respuestas que arrojó el instrumento se concluye que los maestros poseen un conocimiento general de los elementos que integran el plan de estudios 2022, asimismo consideran que dicho plan es un proyecto viable, lo cual da pie a la validación de los supuestos planteados.



Propuesta curricular, Plan de estudios, Formación continua, Contextualización

Abstract

As an educational policy, the New Mexican School brings with it the implementation of a new study plan that aims to influence the transformation of the National Educational System, and as a result of this, at a systemic level, processes of recognition of the elements of the plan and their appropriation in basic education teachers, therefore, with the objective of identifying the level of assimilation and perception of the 2022 curricular proposal as a result of the intensive continuing training workshop for basic education teachers, held from January 3 to 6, 2023 and the teacher training route throughout the 2022-2023 school year, a quantitative exploratory study was deployed in which two working assumptions were proposed: derived from the intensive continuous training workshop and the teacher training route throughout Throughout the 2022-2023 school year, basic education teachers know the structure of the 2022 curriculum and basic education teachers perceive the new curriculum as a viable project. We worked with the continuous training variable that triggers knowledge and perception of the new curricular proposal, expressed in a questionnaire applied with three dimensions broken down from the content of the new study plan: program structure, curricular structure and contextualization. Data were collected at a single point in time under a non-experimental research design from an intentional non-probabilistic sample of 68 teachers assigned to a school zone of the Regional Subdirectorate of Basic Education Atlacomulco. And based on the average of the percentages of responses that the instrument showed, it is concluded that the teachers have a general knowledge of the elements that make up the 2022 curriculum, they also consider that said plan is a viable project, which gives rise to the validation of the assumptions raised.



Curricular proposal, Curriculum, Continuous Training, Contextualization

Introducción

Las políticas educativas en México se diseñan en el marco de las administraciones que rigen la vida del país, cada gobierno traza un programa Nacional de Desarrollo del que se desprende el programa sectorial de educación donde se estipulan líneas de acción o principios rectores enfocados a lo que denominan transformación educativa, así, en la última década el entorno de la educación básica se rigió por los planes estudios 2011 y 2017.

El año 2019 no fue la excepción, en él se llevó a cabo una reforma educativa que dio surgimiento a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sustentada en documentos que rigen el Sistema educativo del país, entre ellos, la Ley General de Educación (LGE) (2019) como documento normativo del Sistema Educativo Nacional (SEN) en cuyo título segundo se describe la función de NEM orientada al impulso del desarrollo humano e integral de los alumnos, al fortalecimiento del tejido social, a la reorientación del SEN y la priorización de planes educativos con un carácter didáctico y curricular diferenciado, acorde a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes y comunidades educativas del país.

Esta nueva política se presenta en un escenario adverso, en un discurso de cambio y transformación que aterriza en un nuevo plan de estudios y para llegar a esa transformación, es condición necesaria de los actores educativos el desaprendizaje de los modelos anteriores que permitan dar paso a la NEM, a la aceptación y reconocimiento de la nueva propuesta curricular como condición para incidir en el modelo educativo naciente.

En ese sentido, Ventura (2023) menciona que más allá de las bondades e intereses políticos o económicos que se derivan de un nuevo modelo educativo, es necesario identificar que el proyecto que enmarca a la Nueva Escuela Mexicana tiene la intención de incorporar cambios desde la parte metodológica, pero la verdadera transformación radica en un cambio de actitudes, que brinde a los actores educativos la oportunidad de innovar y romper los prejuicios ante los escenarios de la propuesta curricular 2022, establecida en el acuerdo 14/08/2022 del DOF (2022) en el sentido de la incorporación de un nuevo plan de estudios y en el acuerdo 08/08/23 (2023) por el que se establece el nuevo programa de estudio en la educación preescolar, primaria y secundaria.

En dicho plan se destaca la necesidad de la formación docente como un diálogo que nace de los aportes y recuperación de los saberes de las maestras y maestros, en esa dirección y para dar vida a la NEM, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023a) hace un llamado a la transformación de los espacios educativos para transitar a un lugar de formación y aprendizaje tanto en lo individual como en lo colectivo, en la vida cotidiana del aula y de las relaciones que desarrollan niñas, niños y adolescentes, así como en la práctica de valores como la solidaridad, el respeto, la empatía, inclusión, entre otros, por lo que plantea la pertenencia de “escuchar las diferentes voces que forman parte de la NEM no solo como punto de partida sino como un acompañamiento permanente para no perderse entre lo curricular y lo didáctico” (Ventura, 2023)

En ese contexto, el llamado a la transformación y formación que hace la SEP se consuma en el taller intensivo de formación continua para docentes marcado en el calendario escolar 2022-2023 en la semana del 3 al 6 de enero de 2023 en todas las escuelas de educación básica bajo la responsabilidad del director escolar como el garante de liderar y gestionar el funcionamiento de las escuelas del nivel y de organizar y presidir el Consejo Técnico escolar (CTE) como el “órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de educación básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma” (DOF, 2017, art. 3) en el cual se establecen ocho días de sesión distribuidos a lo largo de cada ciclo escolar en fase ordinaria, cinco días hábiles previos al inicio de cada ciclo escolar en una fase intensiva y sesiones extraordinarias como la semana del taller intensivo de capacitación.

Tomando como referencia el contexto inicial de la NEM, los contenidos tratados en la semana de capacitación docente en las escuelas de educación básica para el acercamiento a la propuesta curricular 2022 y la ruta de capacitación docente llevada a cabo a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 se desarrolló el presente trabajo con el objetivo de identificar el nivel de asimilación inicial y percepción de los maestros acerca de la nueva propuesta curricular.

Contexto General

En un estudio sobre las políticas educativas en México, Del Castillo (2012) identifica que la implementación de las reformas se percibe desde un panorama unidireccional, políticas que nacen del centro, (de la Secretaría de Educación Pública) a los estados, bajo un sistema educativo jerárquico que permite una implementación de políticas de arriba hacia abajo. En esa dinámica, las acciones que delimita el SEN de México se desprenden de las políticas educativas de las administraciones en función, de la “decisión de una autoridad legítima, adoptada dentro de su campo legítimo de jurisdicción y conforme a procedimientos legalmente establecidos, vinculante para todos los ciudadanos de la asociación, y que se expresa en varias formas: leyes, sentencias, actos administrativos...” (Aguilar, 1992, p. 22)

En razón a lo anterior, el contexto de la NEM no es la excepción, nace de una nueva administración que rompe los paradigmas de los anteriores gobiernos, “alentado a una diversidad de actores educativos a que discutan, cada vez más, las condiciones de la educación pública y sus tareas en nuestro país”, “también resulta relevante porque problemáticas tales como las desigualdades, las violencias o el colonialismo, no habían sido objeto de mayor interés, debido a que el foco principal de la política educativa respondía a la mejora de los aprendizajes medibles” (Jarquín, 2023, p.56)

La NEM se dispone a la contextualización, al reconocimiento de los diversos escenarios educativos mostrados en su momento por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018) que presentó una investigación alusiva a la política educativa de México desde una perspectiva regional y en la que resaltó la posición del país ante un escenario adverso hacia la universalización de su oferta educativa, percibido desde la gran demanda a consecuencia de la estructura poblacional, la resaltada presencia de la niñez y adolescencia en la estructura demográfica del país, así como una distribución heterogénea de la población en el extenso del territorio nacional con dimensiones urbanas destacadas y localidades dispersas en zonas rurales de muy difícil acceso, lo que representa un gran desafío en la implementación de políticas que atiendan a la inclusión y equidad educativa y que se pretenden cubrir con la NEM.

Ante tal escenario, el campo de actividad gubernamental relacionada a la educación, establece la política educativa auxiliado en la LGE como el documento jurídico que garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y dadas las atribuciones que la ley otorga a las autoridades federales para determinar los planes y programas de estudio, la intervención se convierte en un marco normativo reflejado en los acuerdos que emite el Diario Oficial de la Federación (DOF) para la implantación de nuevos planes o programas educativos como se describe a continuación.

Acuerdo 592

El acuerdo 592 (2011) se desglosa de la política educativa expresada en el programa sectorial de educación 2007-2012; con él se establece el plan de estudios 2011, estructurado en dos dimensiones: global y nacional, la primera enfocada a los alumnos como seres universales a quienes es necesario la formación de competencias para hacerlos participes como ciudadanos del mundo, comprometidos, dinámicos, y con la capacidad de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida.

La dimensión nacional “permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas” (DOF, Acuerdo 592, 2011). La perspectiva de este plan de estudios se enmarca en una formación humanista y científica, sin descuidar el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad.

El plan de estudios 2011 propone marcos curriculares que tienen como principios generales la contextualización y diversificación: Contextualizan porque permiten acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades desde la perspectiva derivada de su cosmovisión. Diversifican porque proponen los tratamientos pedagógicos que instan al docente a partir de la realidad escolar, cultural y social inmediata en la que se puede manifestar la diversidad social, cultural, lingüística o una menor heterogeneidad (comunidades indígenas monolingües). (SEP, 2011, p. 58)

Tanto la contextualización como la diversificación son condiciones de la enseñanza, por ello Guevara (2015) otorga importancia a las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual se manifiesta en el conocimiento de lo que se lleva a la práctica y que además se da e interacción diaria al confrontar sistemas de poder y ejercer la búsqueda de soluciones de modo cotidiano. “Es esta experiencia la que debe integrarse a los modelos de diseño curricular; especialmente cuando se pretende una ciudadanía participativa, capaz de tomar decisiones y consciente de su responsabilidad en el proyecto de transformación de la realidad” (p.107).

Acuerdo 12/10/17

Este acuerdo se enmarca en el contexto del programa sectorial de educación del sexenio 2013-2018, mediante el cual se establece el Plan y Programas de Educación Básica Aprendizajes Clave para la Educación Integral, un nuevo modelo de la política educativa nacional que situó a las niñas, niños y jóvenes en el centro de proceso educativo, se estructuró bajo un enfoque humanista, de calidad e incluyente con la finalidad de desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas en lo cognitivo, físico, social y afectivo; consideró que el aprendizaje es resultado de una relación activa entre los individuos y las situaciones por lo que planteó que el conocimiento debía ser situado en los planos global y local desde una perspectiva socio constructivista.

Al respecto, López (2021) menciona que este plan de estudios exigió a los maestros el conocimiento de nuevas estrategias, técnicas y métodos didácticos que les auxiliaran en el fortalecimiento de la acción pedagógica para “la construcción de aprendizajes significativos en el marco de la sociedad del conocimiento, con base a un proyecto ético de vida a partir de la resolución de problemas del contexto, el trabajo colaborativo, el emprendimiento, la transversalidad y la metacognición”, por lo cual se identifica a la flexibilización curricular como el medio en el que surge la oportunidad a la escuela de decidir un parte de su currículo para contextualizar, diversificar y concretar temáticas en razón del contexto en que se encuentra, por lo que se ve la necesidad de fortalecer la relación entre la escuela y la familia.

En este plan el reconocimiento de la persona, del sentido de pertenencia, la empatía y la conciencia del cuidado personal con los intercambios que ocurren cotidianamente en los espacios escolares mediante la ética del cuidado como uno de los medios auxiliares para el logro de los fines educativos, así como del fortalecimiento de las escuelas públicas relacionada con la cultura del aprendizaje colaborativo entre los actores educativos, el empleo de la jornada escolar de manera óptima, el fortalecimiento de liderazgo directivo, los servicios de asistencia y acompañamiento, el fortalecimiento de la autonomía de los consejos técnicos escolares y de los consejos de participación social en la educación, las alianzas con otras instituciones y la incorporación de mayores recursos a las escuelas y supervisiones.

La transformación de la práctica pedagógica también representó un medio para encaminar a los fines de la educación, vinculado con la formación continua de maestros en servicio, la formación inicial docente y la tutoría para docentes de reciente ingreso, por lo cual se establecen perfiles, parámetros e indicadores de evaluación normados por la Ley General del Servicio Profesional Docente. Este modelo demanda la actuación impostergable de las autoridades educativas e investigadores para definir políticas de actualización y capacitación para los docentes encaminados en brindar orientaciones conceptuales, metodológicas y didácticas para dar a conocer el objetivo de los aprendizajes clave, la nueva organización curricular y los enfoques y estrategias de enseñanza que se proponen para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este ámbito, se sugiere la edición de nuevos materiales y bibliografía que complementen y amplíen los aspectos conceptuales y disciplinares de los aprendizajes clave. (López, 2021)

Acuerdo 14/08/22

En un desprendimiento de la reforma educativa 2019 y en el marco del Programa Sectorial de Educación 2020-2024, el DOF publica el Acuerdo 14/08/22 como elemento normativo en el que se establece el Plan de estudios para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 bajo un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, esta propuesta curricular comprende los siguientes elementos.

1. Plan y Programas de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria, así como los libros de texto gratuitos.

- 2. Formación docente, como parte de un derecho para acceder a un sistema de formación, capacitación y actualización, retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir con los objetivos del Sistema Educativo Nacional, como lo establece el artículo 3o., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- 3. Codiseño de los programas de estudio, para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje como lo establece el artículo 23 de la LGE.
- 4. Desarrollo de estrategias nacionales.
- 5. Transformación administrativa y de gestión. (SEP, 2022a, p. 7)

En su contenido, el plan de estudios como elemento de la propuesta comprende: la integración curricular, autonomía profesional del magisterio, la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el derecho humano a la educación de las y los estudiantes.

El primer apartado del plan de estudios, denominada “marco curricular” se orienta en la descripción del contexto y las circunstancias que marcan el rumbo de la educación en México, justificado a su vez en cinco apartados que son: la Nueva Escuela Mexicana, los efectos de la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID 19) en la educación preescolar, primaria y secundaria, el currículo nacional desde la diversidad, las reformas curriculares de la educación preescolar, primaria y secundaria y los elementos centrales de la política curricular de la educación preescolar, primaria y secundaria.

Entre los elementos centrales que dan pie a la organización del marco curricular se considera el derecho humano a la educación, la revalorización de las maestras y los maestros y las finalidades de la propuesta que “tienen un carácter nacional que se construye desde la diversidad, un enfoque intercultural que articule los procesos formativos, la evaluación, la gestión escolar, los materiales, las tecnologías de la información y comunicación...” (SEP, 2022a, p. 74 y 76)

El plan de estudios 2022 se consolida en su estructura curricular que considera a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje como experiencia formativa y la evaluación de los aprendizajes como fundamentos de la propuesta curricular, esta estructura se complementa con diez rasgos del perfil de egreso, que “ofrecen una visión integral de los aprendizajes que las y los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria, en los que se articulan las capacidades y valores expresados en los ejes articuladores...” (SEP, 2022a, p. 95)

La estructura curricular se engrana con una organización curricular, en la que se presentan siete ejes articuladores y cuatro campos formativos que parten del contexto comunitario de los niños, niñas y adolescentes como se muestra en la figura 1.

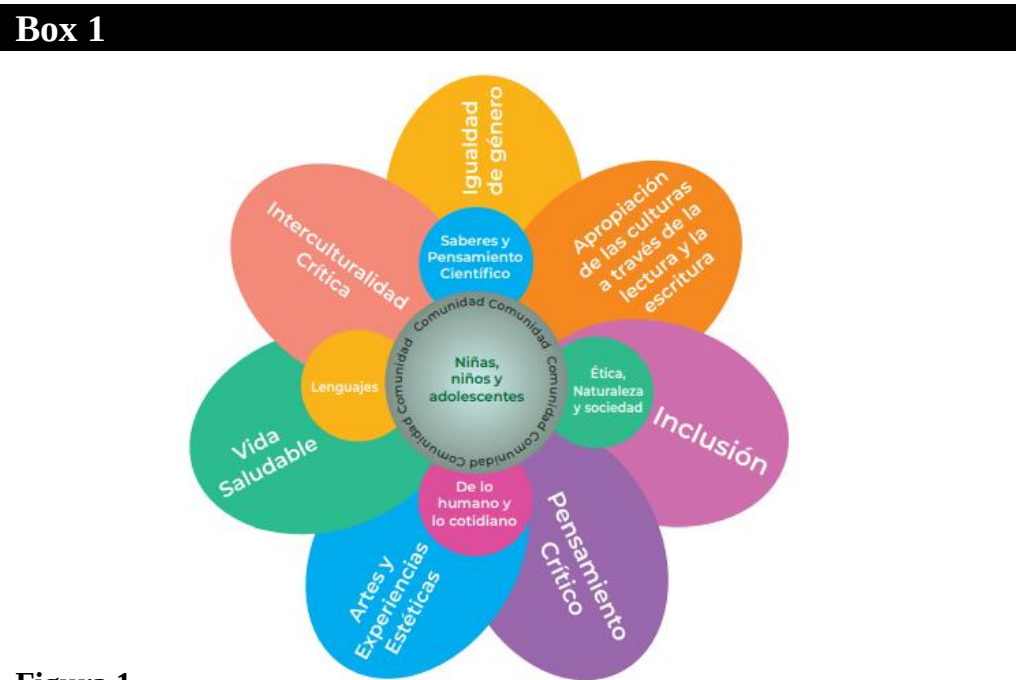


Figura 1
Organización curricular del plan de estudios 2022

Fuente SEP, 2022a, p. 135

En lo referente a la organización de los niveles educativos, la estructura curricular se organiza en las fases presentadas en la figura 2.



Figura 2
Fases de aprendizaje

Fuente SEP, 2022a, p. 150

Por lo tanto, la propuesta curricular 2022 se compone de cinco elementos que la articulan sistemáticamente: El plan y programas de estudios, la formación docente, el codiseño de los programas de estudio, el desarrollo de estrategias nacionales y la transformación administrativa y de gestión.

Taller Intensivo de Formación Continua

La SEP (2023a) en la Estrategia Nacional de Formación Continua 2023 define a la formación continua como “el proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota” (p.8), por su parte Lalangui et al (2017) la enfoca hacia el impulso “de competencias que permitan un mejoramiento de su desempeño profesional pedagógico y por ende de los resultados del proceso educativo. Este proceso posibilita la actualización, la reorientación y la complementación, a partir del desarrollo de los nuevos perfiles y especialidades” (p.34)

En la misma dirección, la formación docente se presenta en el plan estudios 2022 como un elemento de su articulación que “tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el plan y los programas de estudio con los saberes docentes desarrollados en su formación inicial y a lo largo de su desempeño profesional” (SEP, 2022a, p. 22)

Un lugar para la construcción de un pensamiento propio que permita justificar, fundamentar y emitir juicios sobre un tema escolar o un aspecto de la realidad, así como del empleo de lenguajes, considerando contextos y situaciones específicas. Un terreno en el que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y contribuyen con su quehacer a la transformación de nuestra nación y sus comunidades para el bienestar de todas y todos; que impulsan la revolución de las conciencias con perspectiva humanista a partir de la riqueza de sus saberes y conocimientos. (SEP, 2023b, p. 2)

Es aquí donde el director escolar asume su liderazgo académico para iniciar la política educativa en materia de capacitación docente con la consigna de encaminar al colectivo docente a la incorporación de cada uno de los elementos que articulan la propuesta curricular 2022. Este primer acercamiento se abordó deductivamente bajo dos dimensiones descritas en el taller intensivo de formación continua para docentes desarrollado del 3 al 6 de enero de 2023: la problematización de la práctica docente y los elementos del Plan de Estudio, y diseño del programa analítico.

La primera dimensión se enfocó a ofrecer un panorama general del plan de estudio 2022, de su estructura y componentes con la finalidad de establecer una vinculación con la problematización de la realidad, que “cumple la función de cuestionar el papel de los saberes y conocimientos respecto a un tema, situación o experiencia relacionada con la realidad; asimismo, tiene la función de proponer la incorporación de nuevas formas de razonamiento a través de la creatividad, la duda sistemática y el descubrimiento” (SEP, 2022a, p. 101)

La segunda dimensión, se relacionó con el programa analítico como un segundo nivel de concreción del currículo y “una estrategia para la contextualización que las y los docentes, como colectivo escolar, realizan a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar” (SEP, 2022b, p. 57), los programas sintéticos se desglosan del plan de estudios 2022 y reflejan el panorama de los contenidos nacionales por fases escolares y de los cuatro campos formativos.

El programa analítico se configura en tres grandes planos, el primero refiere al ejercicio de lectura de la realidad educativa de la escuela como punto de partida para la toma de decisiones. El segundo plano explica los procesos de integración curricular y contextualización y finalmente, el plano del codiseño de contenidos que incorpora las especificidades locales (siempre bajo los principios de laicidad y científicidad que señala el 3º constitucional), todos los planos son complementarios y su finalidad es explicitar las rutas de actividades que tomará la escuela para la operación del plan y los programas de estudio. (SEP, 2022b, p.58)

A partir del mes de enero de 2023 en la tercera sesión ordinaria de CTE se estableció una ruta de capacitación docente a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 para completar el primer taller de capacitación (ver tabla 1) como estrategia de apropiación del plan de estudio 2022, misma que inició con la profundización de los ejes articuladores, para continuar con cada uno de los campos formativos identificados en la figura 1 que integran la propuesta curricular, desde la definición del campo y especificidades, los contenidos de programa, el diseño del programa analítico, hasta la evaluación formativa de cada fase y grado.

Box 3

Table 1

Ruta de capacitación

Fecha	Contenidos que se abordan
Tercera sesión ordinaria 27 de enero de 2023	Ejes articuladores: Inclusión. Pensamiento crítico. Interculturalidad crítica. Igualdad de género. Vida saludable. Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Artes y experiencias estéticas
Cuarta sesión ordinaria 24 de febrero de 2023	Campo formativo Lenguajes Para cada nivel educativo:
Quinta sesión ordinaria 31 de marzo de 2023	Campo formativo Saberes y pensamiento científico
Sexta sesión ordinaria 28 de abril de 2023	Campo formativo De lo humano y lo comunitario
Séptima sesión ordinaria 26 de mayo de 2023	Campo formativo De lo humano y lo comunitario
Octava sesión ordinaria 30 de junio de 2023	Evaluación Formativa La evaluación formativa y la acreditación en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022.

Fuente: Adaptación de la organización de las sesiones presentada en SEP (2023c) p. 3-4

La estrategia de apropiación de la propuesta curricular 2022 en la educación básica que plantearon las autoridades educativas del estado mexicano se visionó con el reto de transitar hacia el contexto de la NEM, proceso que aconteció a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 en las sesiones del CTE, para su implementación inicial el ciclo escolar 2023-2024 en las escuelas de educación básica. Al respecto Del Castillo-alemán (2011), menciona la necesidad de un ajuste en “la formación continua respecto de la oferta de cursos de gestión que reciben los docentes y directivos a fin de que estos se orienten hacia el fortalecimiento de capacidades para la resolución de problemas e implementación de políticas y programas” expresadas en la estrategia de formación continua.

Metodología

Fue un trabajo exploratorio que se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con el objetivo de identificar el nivel de asimilación y percepción de la propuesta curricular 2022 derivado del taller intensivo de formación continua para docentes de educación básica, desarrollada del 3 al 6 de enero de 2023 y de la ruta de capacitación docente llevada a cabo a lo largo del ciclo escolar 2022-2023.

Los datos se recolectaron en un único momento con un diseño de investigación no experimental transeccional.

El propósito de los diseños transeccionales exploratorios es comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos; además, constituyen el preámbulo de otros diseños ([Hernández et al, 2014, p. 155](#))

En relación con las hipótesis, “el hecho de que formulemos o no hipótesis depende de un factor esencial: el alcance inicial del estudio” ([Hernández et al, 2014, p. 104](#)) y por el tipo de alcance en el presente estudio, el autor sugiere que no es necesario la formulación de una hipótesis, sin embargo, en este estudio se plantearon los siguientes supuestos:

- S1: Derivado del taller intensivo de formación continua y la ruta de capacitación docente a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 los maestros de educación básica conocen la estructura del plan de estudios 2022.
- S2: Los maestros de educación básica perciben el nuevo plan de estudios como un proyecto viable.

Para atender a los supuestos, se trabajó con la variable de formación continua, y por el número de valores que se asignó en el cuestionario fue de tipo politómica, del cual se captó el conocimiento y la percepción de la nueva propuesta curricular expresadas en el contenido de las preguntas del cuestionario distribuidas tres dimensiones mostradas en la tabla 2, mismas que se inclinan a la medición de los conocimientos tratados en el taller intensivo de formación continua y la ruta de capacitación docente a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 y se complementan con una única pregunta sobre la percepción del plan, la cual fue suficiente al pretender captar únicamente la percepción inicial de los maestros sobre el plan de estudios 2022 vinculada a la variable de formación continua.

Se optó por el trabajo con una muestra no probabilística por conveniencia en la que participaron 68 maestros de educación básica: 51 mujeres y 17 hombres que laboran en 8 escuelas primarias de una zona escolar adscrita a la Subdirección Regional de Educación Básica Atlacomulco, Estado de México. El instrumento utilizado para recabar los datos fue un cuestionario administrado en línea de preguntas cerradas alusivas a elementos de la nueva propuesta curricular cuyas respuestas se presentaron en elecciones múltiples que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas” ([Óp. cit, p. 217](#)).

Referente a la validez y por la característica del instrumento que midió el nivel de asimilación de conceptos extraídos de la propuesta curricular 2022 y tratados en la semana nacional y ruta de capacitación docente en educación básica, se inició con la revisión del Plan de estudios 2022 presentado en tres apartados relevantes y necesarios del conocimiento en la estructura docente: la introducción que da a conocer los elementos de la propuesta, el marco curricular inmerso en la NEM y la estructura curricular que describe los fundamentos, campos formativos y ejes articuladores presentados en el contexto inicial en el acuerdo 14/08/22. Se procedió al análisis del contenido de cada apartado y del cual se derivaron las tres dimensiones en que se dividió el cuestionario: la estructura del programa, la estructura curricular y la contextualización que abarca a las dos primeras en un proceso de planeación institucional denominado programa analítico, por lo tanto se procuró que las preguntas planteadas fueran representativas del contenido total del plan analizado, manifestando con ello la validez de contenido en el instrumento aplicado.

Y para constatar la validez de constructo, el cuestionario se diseñó siguiendo la matriz que presentada en la tabla 2. Cada dimensión se articuló con cinco preguntas cuya temática y respuestas emergían del contenido del plan aludido, en el que previamente se verificó la correlación de las preguntas y respuestas puntuales con la información descrita en el plan de estudios 2022; el instrumento midió conceptos plenamente desglosados del plan en mención.

Box 4

Table 2

Matriz de la operacionalización de la variable de formación continua

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
formación continua Proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden. (SEP, 2023a, p.8)	Estructura del programa.	Autoevaluación	¿Qué profundidad crees tener sobre el conocimiento de la estructura del plan de estudios 2022?
		Elementos de la propuesta	¿Cuáles son los elementos que integran la propuesta curricular 2022?
		Elementos/ apartados del Plan 2022	¿Cuáles son los elementos que articulan el plan de estudios 2022? ¿Cuáles son los apartados generales que integran el documento denominado “Plan de estudios de educación preescolar, primaria y secundaria 2022”?
		Estrategias	¿Cuáles son las estrategias nacionales?
		Elementos de la estructura curricular	Identificar los elementos que integran el apartado denominado “estructura curricular” del plan de estudios 2022
		Rasgos del perfil	¿Cuántos rasgos del perfil de egreso se proponen en el plan 2022?
	Estructura curricular	Campos formativos	¿Cuáles son los campos formativos identificados en la propuesta curricular?
		Fundamentos	¿Cuáles son los fundamentos de la estructura curricular?
		Ejes articuladores	¿Cuáles son los ejes articuladores que se proponen en el plan 2022?
		Programa analístico	¿Qué es el programa analítico?
	Contextualización	Planos del programa analítico	¿Cuáles son los planos que comprende el programa analítico?
		Percepción del plan.	Características de los planos del programa analítico.
		Necesidades de capacitación	¿Cuál es tu percepción del plan de estudios 2022? ¿Qué considera que hace falta en los procesos de capacitación para la interiorización del plan 2022?

Fuente: Elaboración propia con base en la variable de estudio

Resultados

Dimensión 1: Estructura del programa

Esta dimensión inició con el reconocimiento de los participantes sobre la apropiación del plan de estudios derivado del taller intensivo de formación continua y ruta de capacitación, la cual mediante una gráfica circular mostrada en la gráfica 1 presenta un porcentaje de docentes por encima de la media que reconoce que están en proceso de apropiación de los elementos de la propuesta, las siguientes interrogantes de la dimensión alusivas al contexto general de la propuesta curricular evidencian los porcentajes aciertos a las preguntas planteadas que se describen a continuación:

Pregunta uno: Desde tu perspectiva, ¿Qué profundidad crees tener sobre el conocimiento de la estructura del plan de estudios 2022? 66.2 % de participantes mencionan que están en proceso de interiorización de la estructura y contenido del plan de estudios. 26.5% poseen un contexto general y 7.4% tienen nociones superficiales, tal como se percibe en la gráfica 1.

Box 5

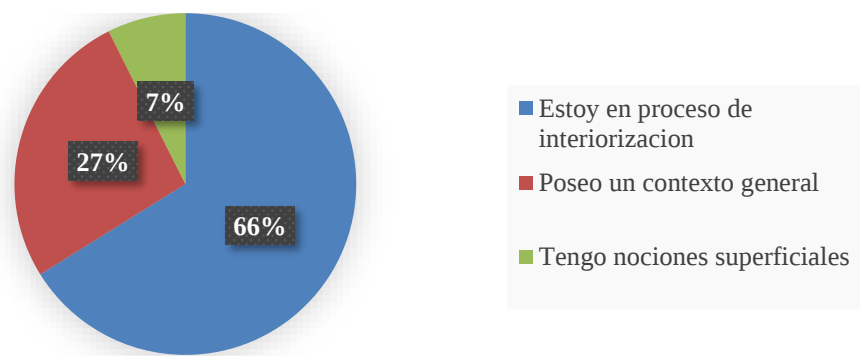


Figura 3
Autodiagnóstico

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

La segunda pregunta alude a la estructura de la propuesta curricular y con el cuestionamiento ¿Cuáles son los elementos que integran la propuesta curricular 2022? Se encontró que 60.3% de los participantes identifican los cinco elementos que integran la estructura de la propuesta: el plan de estudios, la formación docente, el codiseño, el desarrollo de estrategias nacionales y la transformación administrativa y de gestión y 39.7% manifiestan confusión respecto a dichos elementos. (Ver gráfica 2.)

Box 6

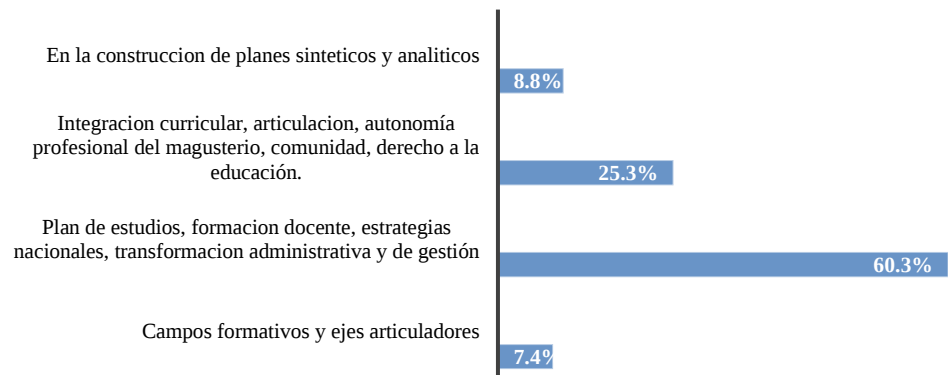


Figura 4
Elementos de la propuesta curricular

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

Con la pregunta, manifestada en la gráfica 3, ¿Cuáles son los elementos que articulan el plan de estudios 2022? Se identificaron a 54.4% de participantes que conocen los elementos articuladores del plan: la integración curricular, la autonomía profesional del magisterio, la comunidad como núcleo integrador y el derecho humano a la educación, a diferencia del 45.5% que presenta confusión respecto a los elementos del plan.

Box 7

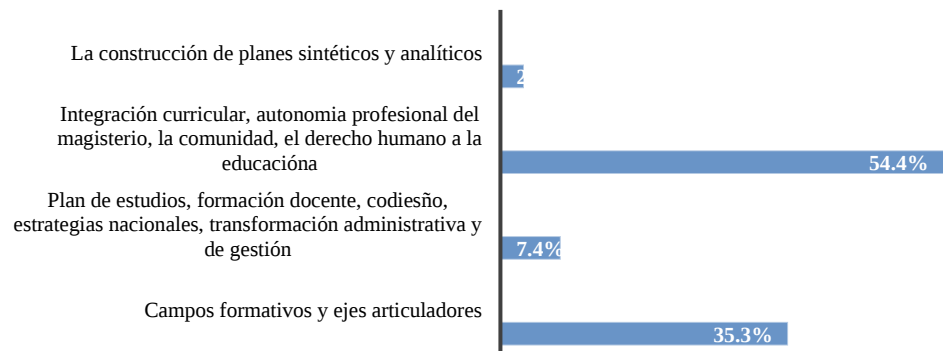


Figura 5
Elementos del plan 2022

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

La cuarta pregunta, presente en la gráfica 4 se enfocó a identificar el conocimiento de la estructura al solicitar *¿Cuáles son los apartados generales que integran el documento denominado “Plan de estudios de educación preescolar, primaria y secundaria 2022” ?*, resaltado a 63.2% de participantes que identifican que el plan tiene la siguiente estructura: Introducción, marco y estructura curriculares, mientras que el 36.8 desconoce dicha información.

Box 8

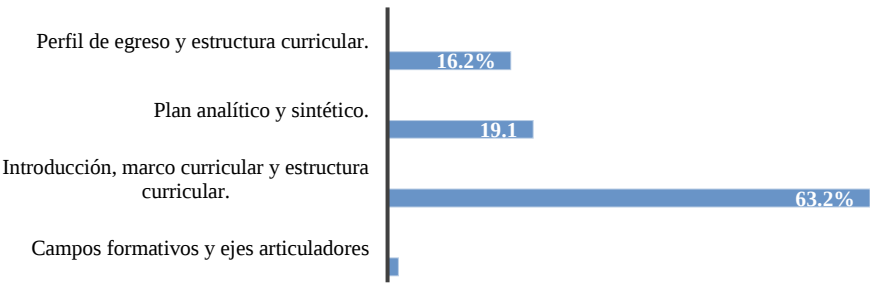


Figura 6

Apartados del plan de estudios

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

La pregunta cinco se dirigió a identificar una de las estrategias nacionales como uno de los cinco elementos que comprende la propuesta curricular 2022: estrategia nacional para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas y afromexicanas, estrategia nacional de educación inclusiva, estrategia nacional para la educación multigrado, estrategia nacional para la atención a niñas, niños y adolescentes en situaciones de migración, interna y externa, estrategia nacional para fortalecer a las escuelas como parte del tejido comunitario en contextos urbanos, estrategia nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso y la estrategia nacional de lectura. Manifestando que 85.3% de maestros identifican a las estrategias nacionales de otros elementos del plan, mientras que el 14.7% confunde la información como se identifica en la gráfica 5.

Box 9

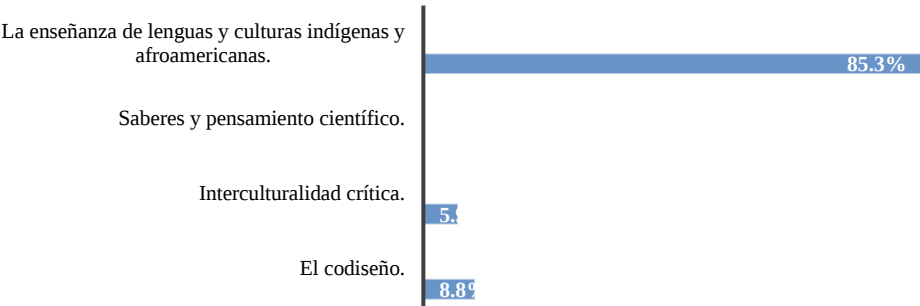


Figura 7

Estrategias nacionales

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

Dimensión 2: Estructura curricular

Las preguntas correspondientes a esta dimensión se plantearon con la intención de identificar el conocimiento que tienen los actores educativos sobre la estructura curricular como elemento del plan de estudios 2022, recordando que dicho plan inicia con los fundamentos de la propuesta curricular, continúa con la mención de diez rasgos del perfil de egreso y culmina con la organización curricular en ejes y campos formativos.

En la pregunta seis, evidenciada en la gráfica 6 se solicita a los participantes identificar los elementos que integran el apartado denominado estructura curricular del plan de estudios 2022, para lo cual 75% de ellos identifica a los fundamentos, el perfil de egreso y la organización curricular como elementos que integran dicha estructura, en contraparte 25% de los participantes evidencian falta de claridad respecto a estructura curricular.

Box 10

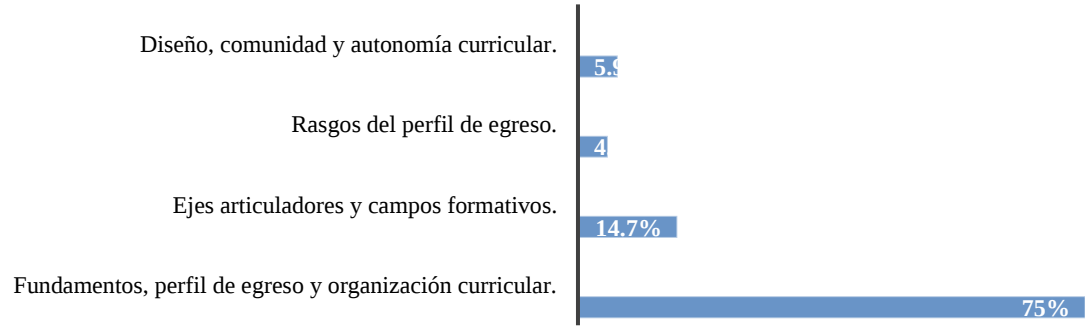


Figura 8
Elementos de la estructura curricular
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

La pregunta siete enunciaba: *¿Cuántos rasgos del perfil de egreso se proponen en el plan 2022?*, mostrando en la gráfica 7 a 91.2% de participantes que expresan la cantidad total de rasgos que integran el perfil de egreso propuesto en el plan en mención a diferencia del 8.1% que manifiesta el desconocimiento de la cantidad de rasgos presentados en el plan de estudios.

Box 11

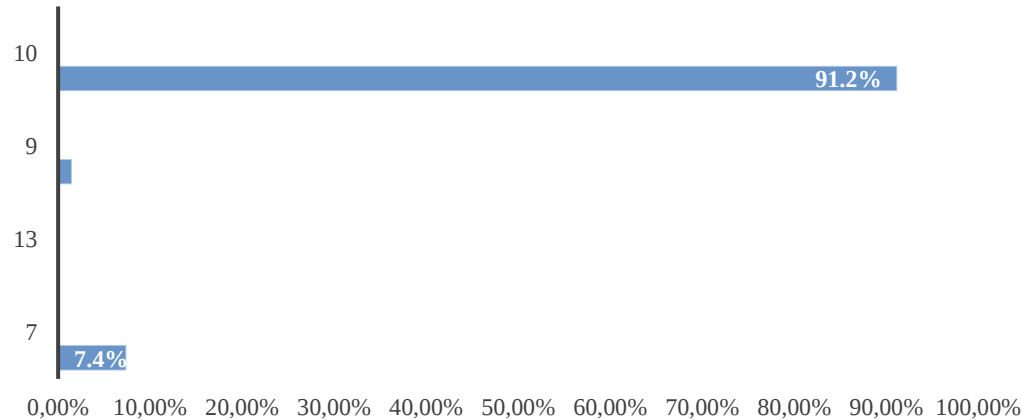


Figura 9
Total de rasgos del perfil de egreso
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

Se planteó la pregunta ocho con la intención de percibir el conocimiento de los campos formativos identificados en la organización curricular del plan 2022 y en la gráfica 8 se identifica a casi el total de participantes (97.1%) que reconocen los cuatro campos formativos que la integran, a excepción del 2.9% que desconocen la información.

Box 12

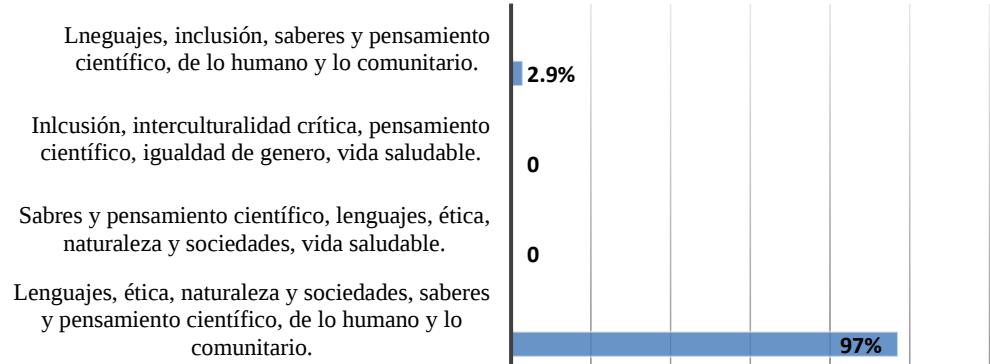


Figura 10
Campos formativos
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

También se pidió en la pregunta nueve identificar los fundamentos de la estructura curricular, mostrando en la gráfica 9 a 82.4% de docentes con conocimiento de la información solicitada y a 17.6% que manifestaron confusión en la respuesta solicitada.

Box 13

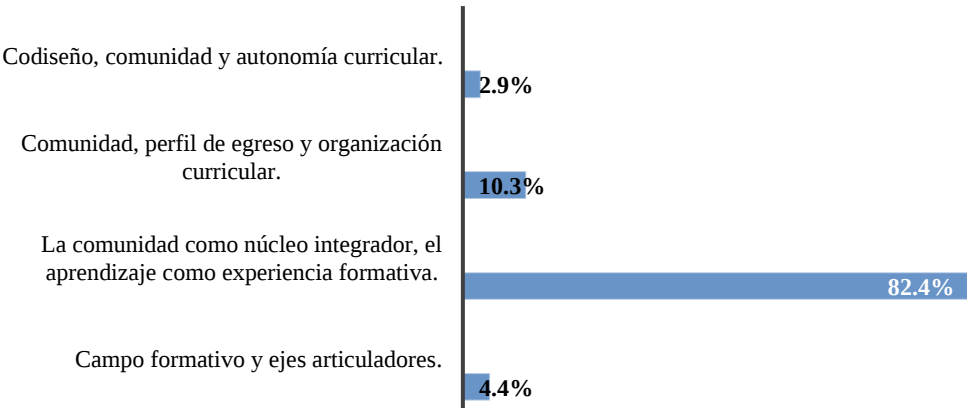


Figura 11
Fundamentos de la estructura curricular
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

Las preguntas ocho y nueve se complementan con el número diez que aludía a los ejes articuladores propuestos en el plan 2022, evidenciando en la gráfica 10 a 94.1% de participantes que logran identificar los 7 ejes articuladores que son parte de la organización curricular del plan 2022 a diferencia del 4.8% de participantes que desconoce esta información.

Box 14

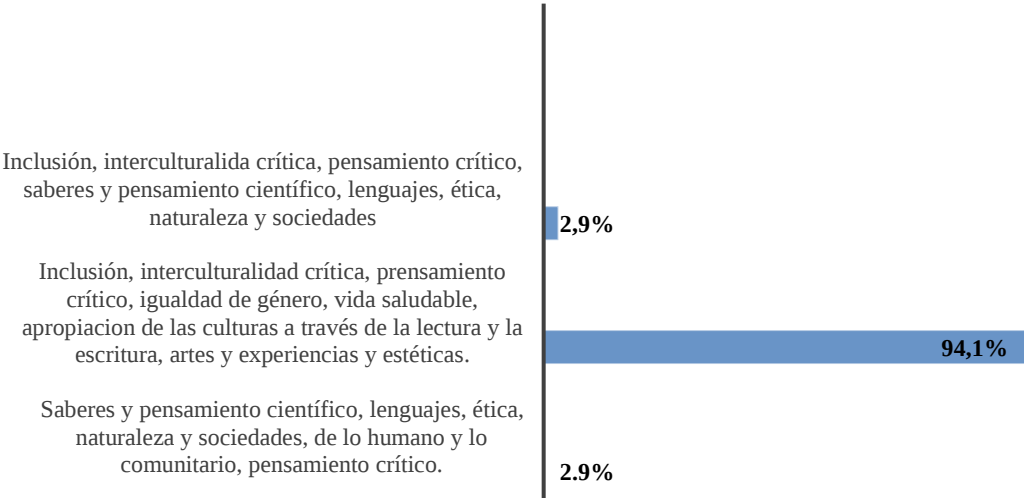


Figura 12
Ejes articuladores
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

Dimensión 3: Contextualización

Las preguntas de este apartado se plantearon con la intención de conocer el nivel de profundidad de los actores educativos sobre la segunda dimensión descrita en la ruta de capacitación: el programa analítico, relacionado al elemento de codiseño y a la vez a uno de los planos de programa analítico identificado en la propuesta curricular como una estrategia para la contextualización que las y los docentes, como colectivo escolar, realizan a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar. La pregunta once manifestada en la gráfica 11 se planteó con la intención de identificar la conceptualización del programa analítico, en la que 88.2% de participantes mencionan que es una estrategia para la contextualización que los docentes realizan a partir de los programas analíticos, mientras que el 11.7% confunde dicho concepto.

Box 15

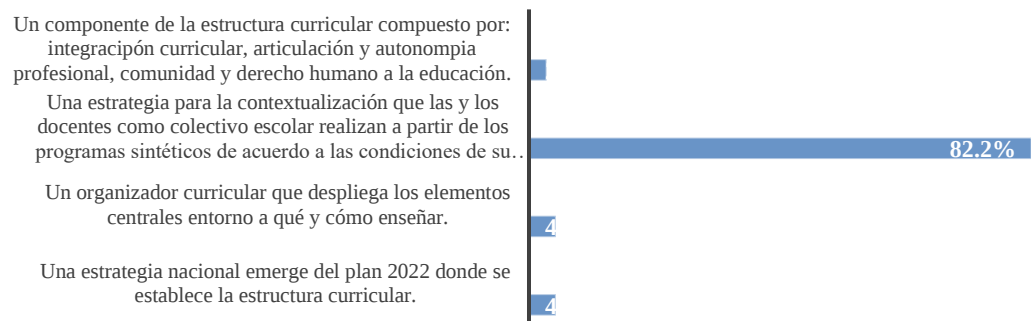


Figura 13
Programa analítico

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

Esta pregunta se complementa con el número doce que solicitó a los participantes la identificación de los planos que comprende el programa analítico. En ambas preguntas la cantidad de participantes que manifestó el conocimiento de la información fue de 88.2% (ver grafica 12), respecto a 11.8% que tuvieron confusión para revelar la información referente al programa analítico.

Box 16

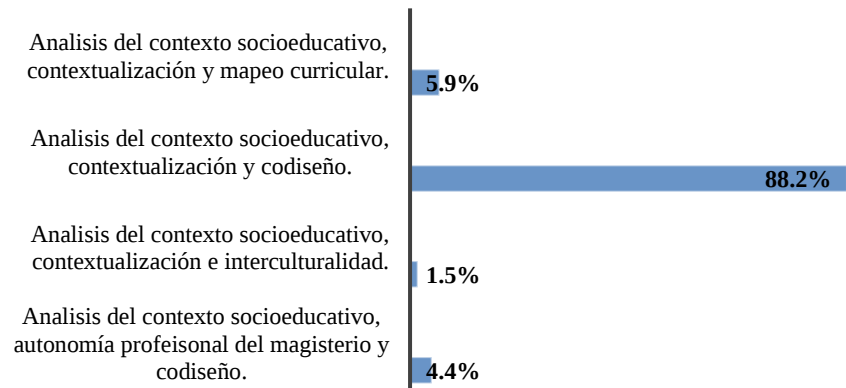


Figura 14
Planos del programa analítico

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

Con la intención de profundizar en el conocimiento que tenían los maestros sobre los planos del programa analítico se planteó el cuestionamiento número trece, en el que se mencionó el contexto de uno de los planos, del cual los participantes debían relacionarlo con el plano al que hacía referencia y en la que se identifica en la gráfica 13 a 80.9% docentes que logran identificar a la contextualización como uno de los planos del programa analítico, en contraste de 19.1% tuvieron confusión al relacionar el concepto con el plano que correspondía.

Box 17

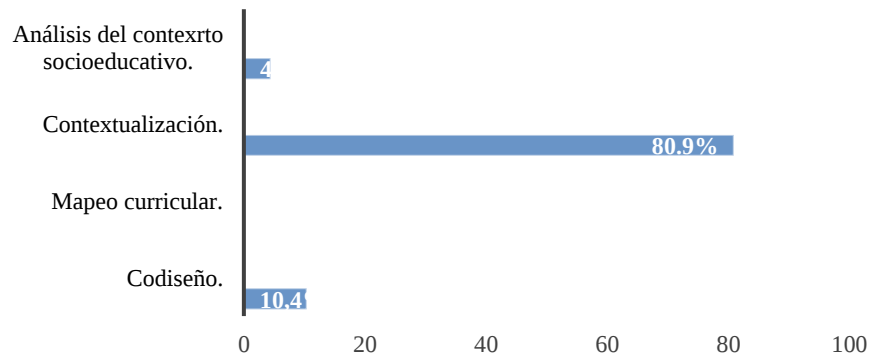


Figura 15
Planos de la contextualización

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

Análisis de resultados

Una vez que se concentraron los datos que arrojó el formulario en línea como medio de aplicación del cuestionario, se procedió a su análisis con el auxilio de algunos elementos mínimos de la estadística descriptiva y el uso de herramientas en Excel. Se obtuvo la sumatoria y respectivo porcentaje de las respuestas correctas e incorrectas del total de participantes, así como la media aritmética de los porcentajes obtenidos en cada una de las preguntas y se realizó la agrupación de los datos en un gráfico de barras como se muestra en la gráfica 14.

Box 18

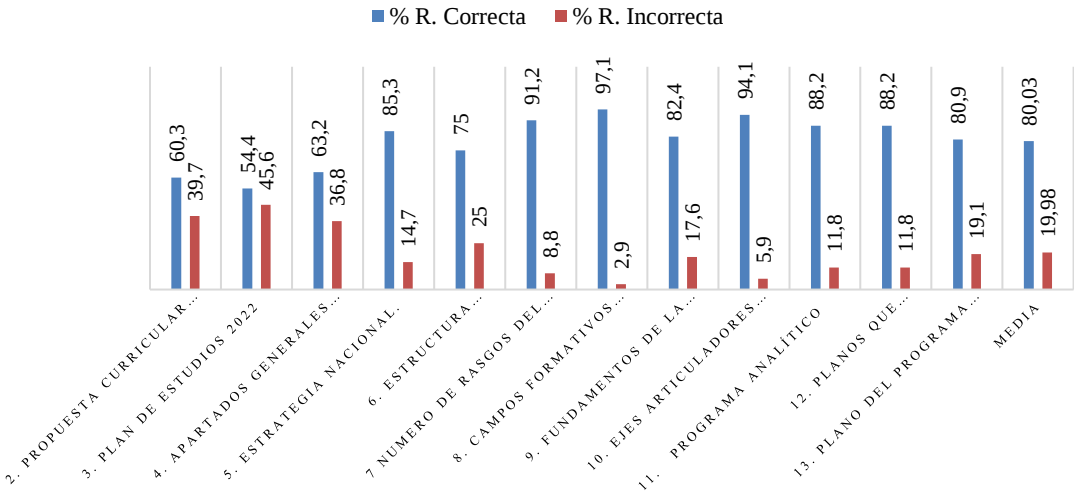


Figura 16
 Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

La grafica 14 sirvió de apoyo para medir el nivel de asimilación de la propuesta curricular en los participantes, en la que se admitió como conocimiento del plan a la respuesta correcta que atendía a la interrogante planteada y desconocimiento de la propuesta a cualquier otra selección en el cuestionario identificada en la gráfica como incorrecta. Y una vez que se contó con cada uno de los porcentajes y para constatar los supuestos iniciales, se realizó una clasificación de dichos porcentajes basado en una escala Likert de 7 respuestas identificadas en la tabla 3 para determinar el nivel de asimilación de la propuesta curricular.

Box 19

Table 3
 Nivel de asimilación de la propuesta

Porcentaje de respuesta	Nivel de asimilación de las dimensiones analizadas
96% a 100%	Conocimiento total
86% a 95 %	Conocimiento amplio
76 % a 85%	Conocimiento general
66% a 75%	Conocimiento Ligero
56% a 65%	Conocimiento mínimo
45% a 55%	Desconocimiento
≥44%	Desconocimiento total

Fuente: Elaboración propia

Tomado como referencia la media de los porcentajes de respuestas correctas, el contraste de respuestas correctas de la gráfica 14 y de los niveles de asimilación de la propuesta curricular de tabla 3 y al identificarse una media de 80.03% de respuestas correctas en todo el cuestionario se pudo afirmar que los maestros participantes poseen un conocimiento general de la nueva propuesta curricular 2022, lo cual da la pauta para constar la validación del primer supuesto inicial sobre el conocimiento de la estructura del plan de estudios 2022 derivado del taller intensivo de formación continua. Si bien la mayoría de las preguntas se enfocó a medir el contenido de la propuesta curricular 2022, se propuso una pregunta con la intención de identificar la percepción de los maestros participantes sobre el plan de estudios 2022, es única pregunta suficiente que pretende escuchar el sentir de los maestros de la nueva dinámica curricular.

La percepción de los maestros se identifica en la gráfica 15 que muestra a 69.1% de docentes con la percepción del nuevo plan como un proyecto viable, 14.7% consideran que es una imitación de otros modelos, 10.3% que es más de lo mismo y 6% con comentarios diversos, entre ellos: que es un plan inconcluso, que falta ondear aún más en el tema y generar espacios para el intercambio de experiencias y que forma parte de un experimento. Por lo tanto, al ser el porcentaje mayor al 50% podemos decir que se valida el segundo supuesto de trabajo.

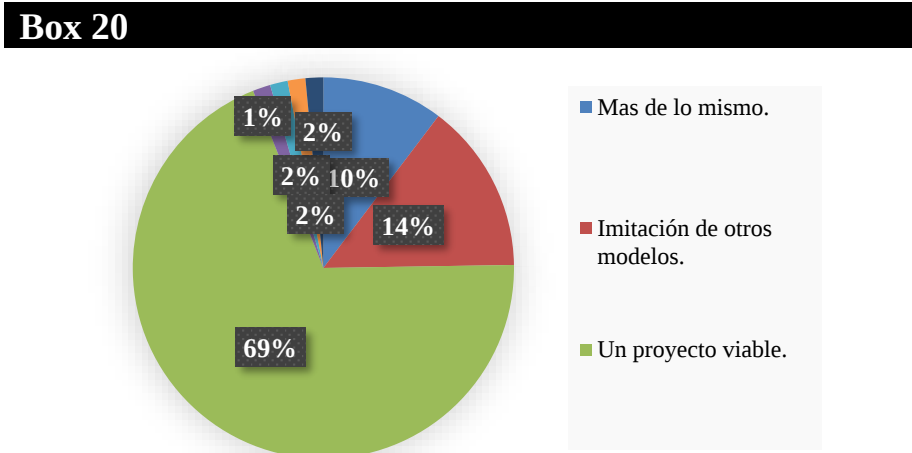


Figura 17
Percepción del plan de estudios 2022
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento.

En lo que respecta a la pregunta 15, su respuesta complementa la viabilidad del nuevo proyecto al exigir programas de capacitación que deriven de las autoridades locales, la gráfica 15 muestra a 33.8% de maestros con el comentario de que es necesario diseñar estrategias viables y oportunas de capacitación desde la supervisión escolar y a un 32.4% que exige el diseño de estrategias deben partir de las autoridades estatales, a 16.2% con exigencias de estrategias desde la subdirección regional y 17.6% con comentarios diversos, entre ellos la participación de especialistas en la materia, el tener a la mano en la capacitación los materiales completos como los libros de texto, para el alumno y para el docente, diversificar las estrategias de estudio, redes de apoyo y el diseño de planes y formatos muestra.

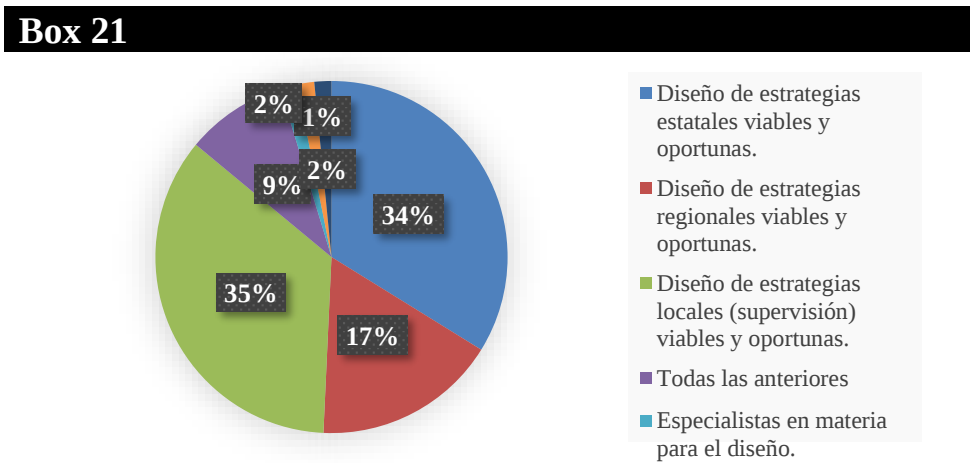


Figura 18
Estrategias de capacitación
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del instrumento

Discusión

La NEM se plantea como objetivo la reorientación del Sistema Educativo Nacional y para incidir en ello con la política educativa surge la nueva propuesta curricular 2022 que se engrana con siete ejes articuladores y cuatro campos formativos que parten del contexto comunitario de los niños, niñas y adolescentes, por ello las autoridades educativas destinan el taller intensivo de capacitación como una estrategia de apropiación de la nueva propuesta curricular, el cual se refuerza con las ideas de Lalangui et al (2017) que apunta al desarrollo de competencias que ofrezcan la oportunidad de fortalecer el desempeño profesional de los maestros y por ende de los resultados del proceso educativo mediante la actualización y el conocimiento de los nuevos materiales y especialidades educativas.

Estos nuevos conocimientos se reforzaron el taller intensivo de capacitación ocurrida del 3 al 6 de enero del ciclo escolar 2022-2023 y ruta de capacitación a lo largo del ciclo escolar 2022-2023 en las escuelas de educación básica y en el que se manifiesta que los maestros tienen un conocimiento general sobre la estructura del nuevo plan de estudios, sin embargo se percibe una ligera confusión entre la identificación de los elementos de la propuesta curricular como un planteamiento global y del plan de estudios como un elemento de la propuesta curricular, lo cual se puede seguir reforzando con un ajuste en “la formación continua respecto de la oferta de cursos de gestión que reciben los docentes y directivos a fin de que estos se orienten hacia el fortalecimiento de capacidades para la resolución de problemas e implementación de políticas y programas” (Del Castillo-Alemán, 2011), mismos que exigen los maestros participantes a partir del diseño de estrategias desde las autoridades inmediatas como la supervisión y de las autoridades estatales.

Más allá de las cuestiones políticas de las que surge la NEM, los maestros como principales ejecutores de los planteamientos en materia educativa tienen la percepción de una propuesta viable que coincide con las ideas Ventura (2023) al aludir al nuevo modelo educativo, quien resalta que es necesario identificar que el proyecto que enmarca a la Nueva Escuela Mexicana tiene la intención de incorporar cambios desde la parte metodológica, pero la verdadera transformación radica en un cambio de actitudes, que brinde a los actores educativos la oportunidad de innovar y romper los prejuicios ante los escenarios de la propuesta curricular 2022, lo cual manifiestan los maestros de manera positiva al admitir que si bien no tienen un conocimiento total, aceptan y están en proceso de interiorización de la nueva propuesta curricular.

Conclusiones

Como política educativa, la NEM se abre paso entre retos y adversidades, primero en la aceptación del nuevo planteamiento y posteriormente en su eficiente implementación ante resistencias de desprendimiento de los modelos anteriores, por ello la estrategia de apropiación de los elementos y especificidades que comprende la nueva propuesta curricular es un inicio favorable a nivel sistémico que empieza a rendir los primeros frutos en los maestros al manifestar un conocimiento general sobre el nuevo plan de estudios después de participar en el taller intensivo de capacitación.

Los maestros se muestran como actores dispuestos a la implementación de la nueva propuesta curricular, pero es necesario acercarles los insumos que complementen la implementación del nuevo plan de estudios, que las autoridades educativas estén cercanas a ellos y les ofrezcan los apoyos necesarios que les permitan comprender a totalidad cada uno de los elementos que engranan propuesta curricular. Si los maestros asumen su papel, cada autoridad educativa también debe hacerlo a nivel sistémico para contribuir e iniciar con la reorientación del Sistema Educativo Nacional.

La NEM puede ser una realidad en la medida que se sigan fortaleciendo los procesos de capacitación, que los inicios sean antesala de grandes proyectos de formación docente para una mejor apropiación de los elementos del currículo y que a las estrategias de capacitación se agreguen agentes educativos expertos que demuestren y contagien el pleno conocimiento de los documentos nacientes durante y después de un periodo de implementación.

Sugerencias a futuras líneas de investigación

El estudio llevado a cabo abre y recuerda el panorama de la capacitación al personal de educación básica, representó un momento de exploración de una nueva política educativa relacionado con una estrategia de capacitación y un breve esbozo del contenido del nuevo modelo educativo, por ello como futuras líneas a investigar se sugiere:

- Desplegar estudios cualitativos que muestren las dinámicas de trabajo de los maestros de educación básica en el abordaje del nuevo currículo: los retos que trae consigo la implementación de la nueva propuesta curricular.
- Realizar indagaciones documentales en los que se analicen los materiales educativos, libros de texto de los alumnos y de los maestros para identificar la correlación hacia el logro de los objetivos de la NEM.
- Identificar en estudios cuantitativos las percepciones de alumnos y padres de familia sobre la implementación de la nueva propuesta curricular.

Y si bien la responsabilidad de los centros educativos de nivel básico está a cargo de un actor que tiene la consigna de llevar a cabo la planeación, seguimiento y valoración de todas las acciones que acontecen en el espacio escolar, también es necesario fortalecer en estos actores las funciones de liderazgo, procesos de capacitación y acompañamiento que denote un amplio conocimiento de las actividades que desarrolla, por ello se sugiere desplegar estudios que midan el nivel de conocimiento de los directivos de la propuesta curricular 2022 como garantes de su implementación.

Declaraciones

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. No tiene intereses financieros en competencia conocidos ni relaciones personales que pudieran haber parecido influir en el artículo del que se informa en este capítulo.

Contribución de los autores

Marcos-Cayetano, Juan Antonio: Redacción del borrador original, revisión, curación de datos, Análisis, revisión y corrección estadística,

Fuentes-Favila, Luis: Corrección de estilo, revisión de ortografía y redacción.

Disponibilidad de datos y materiales

La información contenida en este documento está disponible previa solicitud expresa del autor principal.

Financiación

No se recibió algún tipo de financiación.

Agradecimientos

Agradecemos a la institución de educación superior que participo en el estudio, y agradecer también a todos los estudiantes su amable apoyo en la aplicación de las encuestas.

Abreviaturas

- NEM Nueva Escuela Mexicana
- LGE Ley General de Educación
- SEN Sistema Educativo Nacional
- SEP Secretaría de Educación Pública
- DOF Diario Oficial de la Federación
- CTE Consejo Técnico escolar
- INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Referencias

Básicos

Aguilar, L. (1992). *La hechura de las políticas públicas*. Porrúa.

Del Castillo-Alemán, G. (2012). *Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza*. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 637-652.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (19/08/2011). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. *Diario Oficial de la Federación*.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (10/10/2017). [ACUERDO número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.](#)

Diario Oficial de la Federación (DOF). (11/10/2017). [ACUERDO número 12/10/17 por el que se establece el plan y programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral.](#)

Diario Oficial de la Federación (DOF). (19/08/2022). [ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.](#)

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2023/15/08). [ACUERDO número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6.](#)

Guevara, E. (2015). [El Acuerdo 592, eje de la articulación de la Reforma Integral de Educación Básica y la práctica docente en aula.](#) *Vínculos*, 7, 77-88.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). [Metodología de la investigación.](#) Sexta edición. McGRAW-HILL.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2018). [La política educativa de México desde una perspectiva regional.](#) INEE.

Jarquín, M. (2013). [Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico.](#) *El cotidiano*. 238. 47-57. UAM.

Lalangui Pereira, J. H., Ramón Pineda, M. Á., & Espinoza Freire, E. E. (2017). [Formación continua en la formación docente.](#) *Revista Conrado*, 13(58), 30-35.

Ley General de Educación (LGE). (2019/30/09). [Nueva Ley DOF.](#)

López, F. (2021). [Aprendizajes Clave en el marco del Nuevo Modelo Educativo mexicano.](#) *RUNAS. Journal of Education and Culture*, 2(3),

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). [Plan de estudios 2011, educación básica.](#) SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022a). [Plan de estudios de educación preescolar, primaria y secundaria 2022.](#) SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022b). [Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3 \[Material en proceso de construcción\].](#) SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022c). [Calendario escolar 2022-2023.](#) SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023a). [Estrategia Nacional de Formación Continua 2023.](#)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023b). [Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes 3 al 6 de enero de 2023, Ciclo Escolar 2022-2023.](#) SEP,

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023c). [Orientaciones para la Tercera Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes Inicial, preescolar, primaria, telesecundaria y Centros de Atención Múltiple.](#)

Ventura Álvarez, F. (2023). [Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico.](#) *REVISTA BOLETÍN REDIFE*, 12 (8): 161-174.

La enseñanza del inglés en los planes de estudio 2018 y 2022 de educación normal desde una mirada decolonial

English Language Teaching in the 2018 and 2022 curricula of normal education from a decolonial viewpoint

Reynoso-Rodríguez, Antonio ^{*a}

^a  CyBENP •  KQV-2845-2024 •  0000-0001-8507-8568 •  775610

Clasificación CONAHCYT:

DOI: <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.70.81>

Área: Ciencias Sociales
Campo: Ciencias de la Educación
Disciplina: Educación
Subdisciplina: Ciencias del Lenguaje

Key Handbooks

La presente contribución ayuda a una visualizar desde otra perspectiva la manera en cómo se concibe el aprendizaje de segundas lenguas en el sistema educativo mexicano y, especialmente, la obligatoriedad de la enseñanza del inglés en el nivel superior. El enfoque que se utiliza analiza si, dentro de los nuevos paradigmas filosóficos, la forma en la que se han planeado los cursos de inglés como segunda lengua siguen siendo pertinentes o se pudieran plantear de una forma diferente. Entre los aspectos claves se encuentran las posturas filosófico-pedagógicas del pensamiento decolonial, así como la influencia que éste podría tener en las políticas públicas nacionales, y en la mayor comprensión y empatía que se debe de tener a todas las formas de expresión humana. Las principales conclusiones a las que llega el documento es que existen argumentos válidos para replantear la enseñanza de segundas lenguas en México y no limitar al estudiante normalista al aprendizaje de una lengua en específico; sino de abrirle un abanico de posibilidades lingüísticas que le sirvan como herramienta para comparar, cuestionar, analizar y estudiar diferentes formas de comprender el mundo a través de la lengua.

Citación: Reynoso-Rodríguez, Antonio. 2024. La enseñanza del inglés en los planes de estudio 2018 y 2022 de educación normal desde una mirada decolonial. 70-81. ECORFAN.

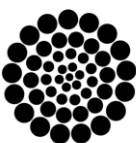
*  [\[areynoso@colmex.mx\]](mailto:areynoso@colmex.mx)

Handbook shelf URL: <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>



ISBN 978-607-8948-32-1/©2009 The Authors. Published by ECORFAN-Mexico, S.C. for its Holding Mexico on behalf of Handbook HRDE. This is an open access chapter under the CC BY-NC-ND license [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>]

Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee **MARVID**[®]- in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.

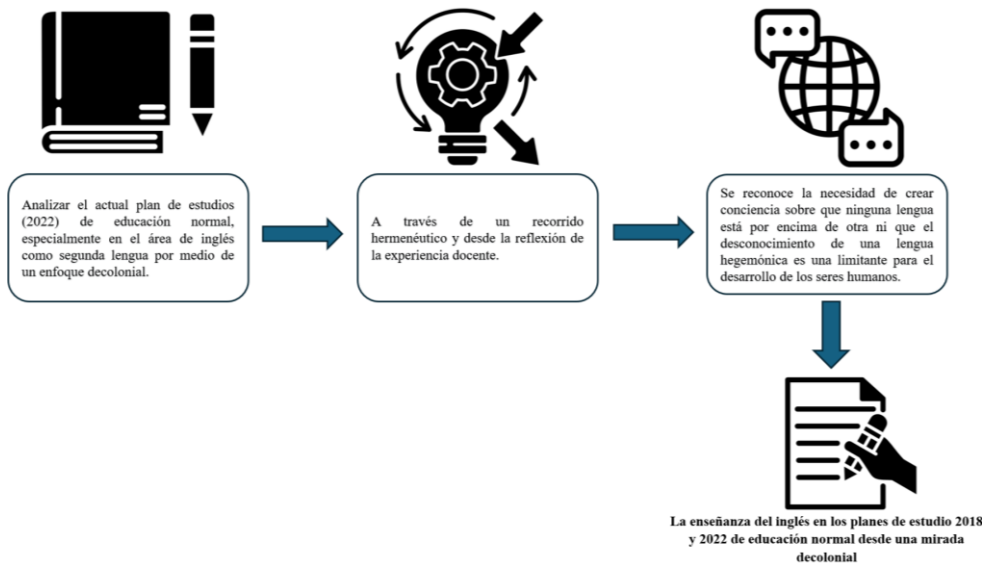


RENECYT
Registro Nacional de Instituciones y
Empresas Científicas y Tecnológicas

1702902 CONAHCYT

Resumen

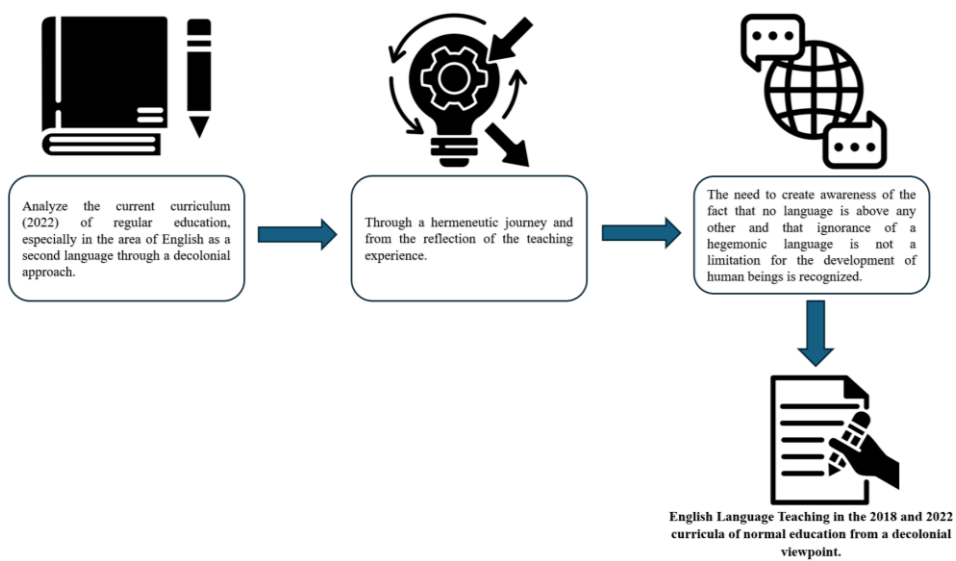
La enseñanza del inglés ha sido normalizada en nuestro país, pues su impartición data de hace casi más de cien años; sin embargo, es necesario preguntarse por qué se enseña esta lengua y no otra y qué implicaciones tiene desde un punto de vista decolonial. En una época en la que algunos países buscan desligarse de los eurocentrismos y de la hegemonía de Estados Unidos es necesario reflexionar acerca de la pertinencia de la enseñanza de otras lenguas, además del inglés, en todos los niveles educativos, pero especialmente en la Educación Normal. A través de un recorrido hermenéutico y desde la reflexión de la experiencia docente podemos darnos cuenta de que el sistema educativo mexicano, en cuanto a la enseñanza de las lenguas, está sumido en el colonialismo. Las posibles soluciones que se requieren para salir de ello son, en un primer momento, una reflexión personal por parte de los profesores de lengua inglesa, así como de los docentes en general y de las autoridades educativas que lleve a generar un currículo decolonizado que nos ayude a visibilizar y valorar todas las lenguas y los conocimientos por igual.



Decolonización, Enseñanza, Inglés

Abstract

English teaching has been around our country for almost a hundred years, and it has been thought as the regular thing a school in our country should do. However, it is necessary to question the reason behind the English teaching. It is necessary to question why it has to be the English language and no other and what implications the English teaching has in a decolonizing sense. In a time where some countries look for breaking the link to eurocentrism and United States hegemony it is necessary to reflect about the appropriateness of the English and other languages teaching in all the educative system but specially in the pre graduated teaching schools (Escuelas Normales). Through a hermeneutic analysis and from the teacher in service perspective we can see that the Mexican educative system, in terms of language teaching, is subsumed in an inexorable colonialism. The possible solutions to get out of it are, firstly, to start a personal reflection specially from the English teachers and then from all teachers and educative authorities. This reflection would lead to create a new decolonized curricula which helps us to bring to light and increase the value of all languages and knowledge equally.



Decolonization, Teaching, English

Introducción

La práctica docente es una actividad que no se puede analizar como un hecho aislado de las dinámicas históricas, políticas, sociales y económicas. Pretender que los hechos contingentes no afectan la manera en cómo se percibe la actividad docente resultaría en un análisis incompleto, por decir lo menos. La educación se inserta en una línea del tiempo que la condiciona. Las estrategias, metodologías e incluso los contenidos son analizados en cada reforma educativa con el propósito de brindar a los educandos lo que el Estado considera son las herramientas necesarias para la formación de un profesional íntegro. Sin embargo, ¿cuáles son esos contenidos? ¿A qué obedecen? ¿Qué fines persiguen?

La intención de este texto no es centrarse en los contenidos de todos los cursos a lo largo de todas las reformas educativas, sino hacer un corte sincrónico. Se pretende analizar el actual plan de estudios (2022) de educación normal, especialmente en el área de inglés como segunda lengua desde la mirada de la experiencia docente y de la hermenéutica por medio de un enfoque decolonial. ¿Qué significa ser docente de inglés en una época en la que el decolonialismo gana terreno? ¿Qué rol debe de asumir el docente de inglés bajo esta nueva mirada de la educación? ¿Qué debería de suceder con los cursos de inglés obligatorios en todos los niveles educativos?

Si bien estas respuestas se responderán con base en el análisis de los estudios decoloniales que se han publicado en los últimos años, el peso recae en la experiencia y en la reflexión docente. Sobre todo, cuando, a partir de 2022, se viró hacia un plan de estudios que redujo la cantidad de horas de segunda lengua (inglés) a la que están expuestos los estudiantes normalistas.

Para llevar a cabo esta reflexión, en un primer momento, este texto establece el marco teórico de los estudios decoloniales: su importancia, su impacto y sus implicaciones sobre la lengua. Enseguida, se explica la llegada y el propósito de los formadores de inglés C, quienes quedaron adscritos a las Escuelas Normales con la reforma del 2018 con el objetivo de llevar a México al bilingüismo en veinte años aproximadamente. Asimismo, en esta sección se hace una comparación entre los objetivos del plan de estudios para Escuelas Normales del año 2018 y el del 2022: sus diferencias técnicas y el alcance de los objetivos. Finalmente, se hace una reflexión acerca de su pertinencia y de la visión desde la experiencia docente.

Este tipo de textos es importante debido a que recoge la experiencia y la percepción cambiante de un integrante del gremio de la enseñanza de lenguas. Si bien existen posturas ideológicas contrastantes entre los profesores de lengua, es claro que la mayoría de los compañeros del gremio no comparten los preceptos decolonizantes y pugnan por una expansión del inglés como herramienta indispensable para el desarrollo humano.

Estudios decoloniales

Los estudios decoloniales¹ son un área del conocimiento más bien reciente². En las últimas décadas del siglo XX comenzaron a circular los grandes trabajos fundacionales del pensamiento decolonizador latinoamericano cuyo objetivo es superar la hegemonía del ser, del saber y del poder de los grandes centros europeos y norteamericanos (Méndez Reyes, 2017). Entre estos trabajos se encuentran los elaborados por Dussel (1998), Quijano (2000), Walsh (2012) y Mignolo (2013). La idea que subyace a la decolonización es la liberación de los pueblos de las corrientes de pensamiento hegemónicas, las cuales fueron establecidas en 1492 por parte de los colonizadores europeos, cuya visión de mundo fue implantada de manera violenta. Bajo el concepto colonial, se estableció una sola visión filosófica, religiosa, social, científica, etcétera y se ejerció un poder que limitó la propagación de otras formas de pensamiento, de desarrollo cultural, de conocimiento científico y de proliferación de lenguas. El pensamiento colonizador, de acuerdo con Hira (2016) permeó los conceptos que tenemos sobre la libertad, la dignidad femenina, la religión, la ciencia, la identidad, la educación, entre otros.

¹ Como se ha utilizado hasta a lo largo del texto, se utiliza el término decolonial y no descolonial por una posición política. La RAE tiene dentro de sus registros solo el término descolonizar.

² Aunque de acuerdo con varios autores entre ellos Dussel (1998) y Hira (2016) el proceso de decolonización comenzó desde el siglo XVI, a partir de la resistencia que opusieron a la conquista los pueblos originarios de América.

Si bien los procesos de independización de las antiguas colonias se dieron en su mayoría en el siglo XIX, este proceso fue propiamente un trámite jurídico-político (Gordillo Sánchez, 2017), pues el pensamiento colonizador prevalece hasta nuestros días y este se manifiesta a través de distintos comportamientos inconscientes de los individuos. La única manera de sacar a la luz la colonización del pensamiento es analizar nuestras conductas y creencias bajo la lupa decolonizante (Méndez Reyes, 2017). Por otro lado, no hay forma de alcanzar un proceso de decolonización auténtico si no es a través, en primera instancia, de la decolonización del sujeto (Maldonado Torres, 2008) y de no caer en los mismos paradigmas que trajo consigo la colonización, es decir, no tratar de implantar una verdad como la única (desde el decolonialismo), sino estar abiertos a todas las posibilidades que se ofrecen desde los distintos sujetos (Baum, 2022).

Sin embargo, antes de pensar en la manera en la que se puede superar el colonialismo es necesario reflexionar acerca de la existencia de diferentes procesos de la vida cotidiana que, debido a su arraigo, en muchas ocasiones ni siquiera nos damos cuenta de que tienen el sesgo colonial. Por poner un ejemplo, Gordillo Sánchez (2017) lleva a cabo un estudio acerca de la manera colonizadora en la que se organizan las bibliotecas, las cuales excluyen en muchas ocasiones la tradición oral de toda la gran variedad de culturas que no poseen un sistema de escritura: la ponderación de los sistemas de registro escrito segrega otras formas de almacenamiento de la información igual de válida e importante, como lo son los registros orales.

En el caso de las lenguas, el colonialismo trajo consigo la implantación del castellano como lengua única para Latinoamérica, desapareciendo una gran cantidad de otras lenguas que se hablaban en la región. Si acaso, algunas lenguas indígenas fueron utilizadas sólo como un medio para la implantación de la religión católica (Rosas Xelhuantzi, 2018), pero, después de cumplir su propósito, fueron desapareciendo poco a poco, siguiendo el precepto que Nebrija (1492) ya dejaba ver en su *Gramática Castellana*: “una cosa hallo y saco por conclusión muy cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio. Y de tal manera lo siguió, que juntamente comenzaron, crecieron y florecieron” (p. 1). La implantación de un imperio va siempre de la mano de la imposición de su lengua.

Así como sucedió con el español en las primeras décadas de la colonización española, una nueva lengua fue ganando terreno en el mundo a lo largo del siglo XIX: el inglés (Fernández Vitores, 2009). Esta lengua se ha posicionado en el último siglo como aquella que domina la ciencia, la tecnología, la cultura, las artes y muchos otros ámbitos de la sociedad actual (Hernández Bonilla, 2021). Desde el punto de vista hegemónico-colonial se ha implantado la idea —como se hizo con el latín, o con el español— de que no hay otra manera de acceder al conocimiento si no es a través del inglés. De hecho, en muchas ocasiones, desde la academia se repite de manera contundente que, si no es por medio de la lengua inglesa, el investigador sería prácticamente invisible.

En este sentido, podemos considerar que el inglés se ha vuelto tanto la *lingua franca* (lengua hegemónica) del mundo occidental, como una herramienta importante para el colonialismo, el cual, ha generado todo un entramado ideológico y económico en torno a la enseñanza del inglés. Nos venden la idea de que es la lengua más importante si es que se quiere sobrevivir y destacar en el sistema global³; y, además, se ha creado toda una economía alrededor de la enseñanza del inglés. Sólo basta una mirada para observar la cantidad de certificaciones en el dominio de la lengua inglesa, los complejos editoriales que venden miles de libros dedicados a la enseñanza del inglés alrededor del mundo y los cientos de instituciones que ofertan cursos de esta lengua de manera continua. Tan sólo en 2018 el negocio del aprendizaje del inglés se valoró en 3 mil 247 millones de dólares y, en ese entonces, se estimaba que para 2027 la cifra aumentará un 15.2%, para alcanzar en 2027 los 11 mil 445 millones de dólares (Meza Orozco, 2019).

La colonización a través de la lengua es un hecho. En México, desde hace casi cien años no existe la enseñanza obligatoria, salvo del español, de otra lengua que no sea el inglés. De hecho, ni siquiera se ha llevado a cabo una discusión a fondo que deje en claro los porqués de esta decisión. Esta medida política impide la decolonización de los individuos y les implanta la idea de que el inglés es la única lengua extranjera que existe, lo cual, además, los puede llevar a la sobrevaloración de esta y la supresión de la existencia de otras (Reyes Cruz et al, 2011).

³ Y, de hecho, los mexicanos han comprado la idea. De acuerdo con Meza Orozco (2019), 96 por ciento de los mexicanos consideran que el inglés es una necesidad.

La enseñanza del inglés en México

En México el inglés fue incluido en el currículo nacional de manera obligatoria desde 1929 en las escuelas secundarias públicas y, a partir de 1992, varios estados se han sumado a esta campaña del aprendizaje del inglés como segunda lengua (Reyes Cruz *et al*, 2011). Sin embargo, ¿a qué obedece que sólo se haya optado por el inglés y no se haya pugnado por el aprendizaje de otras lenguas tanto nacionales como extranjeras? De acuerdo con Reyes Cruz *et al*, (2011) la enseñanza del inglés en México puede explicarse como consecuencia de la cercanía geográfica que se guarda con Estados Unidos; no obstante, estas autoras acotan algo sumamente importante: en nuestro país no existe una Política Lingüística sobre Lenguas Extranjeras en México (PLLEM). Es decir, el gobierno mexicano nunca ha discutido, de manera seria, qué lenguas se deben enseñar en México; mucho menos ha decidido las razones por las cuales se debe enseñar el inglés sobre las demás lenguas extranjeras, ni tampoco se ha pronunciado de manera concreta sobre el valor que tiene la enseñanza de las lenguas indígenas de los pueblos de México.

Si bien existe la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, publicada el 13 de marzo de 2003, en la práctica las lenguas indígenas están lejos de ser visibilizadas. Incluso, cuando de derechos lingüísticos se trata, salta a la vista la alarmante cifra de personas indígenas no hablantes del español que se encuentran encarceladas esperando un juicio. De acuerdo con Espinosa (2021), 7,011 personas pertenecientes a comunidades indígenas están encarceladas. El 85.2% de esas personas no tuvo acceso a un intérprete. El ejemplo anterior deja al descubierto que al Estado mexicano no le importan las lenguas indígenas. Y si no le importan para la procuración de justicia, mucho menos le importa educar a los estudiantes en el dominio de éstas. A pesar de que el discurso esté plagado de buenas intenciones, la realidad es que las autoridades educativas están, sobre todo, preocupadas por enseñar inglés en todos los niveles educativos, ya que nos han hecho creer que de esa forma superaremos todas las barreras que nos atan a la pobreza y nos han implantado la idea de que esa es la única oportunidad que tienen los estudiantes de superarse en un mundo globalizado. Han puesto en el centro de la discusión que el inglés es la panacea de todos los problemas económicos y educativos.

Sin embargo, la realidad es que incluso las instituciones coloniales como la Organización de las naciones Unidas Para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) —quienes lo dicen sólo como parte del discurso político y no como algo que realmente los países hegemónicos, promotores del colonialismo, deseen impulsar— promueven una agenda plurilingüe, en la que se busca la preservación de las lenguas originarias de los países y se fomenta una globalización prudente, es decir, que no socave la diversidad (Reyes Cruz *et al*, 2011).

Regresando al caso mexicano, está claro que no existe una PLLEM. Uno de los únicos documentos que da luz acerca de las directrices lingüísticas mexicanas es la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) 2007-2012, la cual establece una relación entre la adquisición de habilidades digitales y el dominio del inglés como segunda lengua. Y la argumentación que ofrece acerca de la implementación del inglés obedece a que “dota al alumno de la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social” (DOF, 2011, p. 20). De las lenguas indígenas, sólo acota la preservación de las lenguas originarias y su legado cultural. Sólo eso. Para el Estado mexicano las lenguas indígenas no representan modernidad, ni oportunidades de desarrollo, ni de ser ciudadanos globales: el estado mexicano perpetúa el discurso colonizador de las lenguas.

Para la reforma educativa del 2018 no cambia mucho el trato que se le otorga al aprendizaje del inglés y de las lenguas indígenas. La justificación que se hace desde este plan de estudios para la inclusión del inglés como segunda lengua en toda la educación básica es que “el inglés se ha convertido en la lengua de comunicación predominante en el mundo, no solo en el plano del turismo y los negocios, sino de la comunicación cultural y científica” (SEP, 2017b, p. 161). Esta justificación no hace más que reafirmar el sesgo colonial: pensar que los sujetos sólo se pueden comunicar con el mundo a través de una lengua hegemónica. De hecho, aunque sutil, también se menciona el desplazamiento y la poca utilidad que tienen las lenguas indígenas, según la SEP (2017b), en el mundo global, pues menciona que “la educación que necesita el país demanda la capacidad de la población para comunicarse en español y en una lengua indígena en caso de hablarla, así como en inglés”. Es decir, que, si una persona en México no habla una lengua indígena, tampoco es necesario enseñársela: lo importante es que pueda comunicarse en español y en inglés.

Por lo expuesto en esta sección se puede argumentar que el Estado mexicano no tiene una PLLEM decolonial. La SEP sugiere que el aprendizaje de las lenguas indígenas sólo debe darse cuando ésta sea la lengua materna de los estudiantes, pero que no es necesario que los hablantes del español sean capaces de aprender alguna de las distintas lenguas mesoamericanas que se hablan en nuestro país, pues éstas no sirven para que el individuo sea parte del mundo global ni le abonan nada a su desarrollo intelectual. Por otro lado, si las lenguas mesoamericanas son infravaloradas en la región geográfica en la que se desarrollaron, el panorama es aún más desolador para otras lenguas minoritarias igualmente importantes para la inclusión como es la Lengua de Señas Mexicana.

El aprendizaje del inglés como segunda lengua obedece más bien a las “recomendaciones que la OCDE efectuó al sistema educativo mexicano a partir de los resultados obtenidos en 2006 en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes —PISA, siglas en inglés—” (Reyes Cruz *et al*, 2011), siguiendo así el paradigma colonial que se impone desde occidente y la alineación ideológica colonizadora económica. Los fines que se persiguen son claros: hacer de México un país colonizado a través de la enseñanza de lenguas.

La enseñanza de lenguas en el sistema de Educación Normal a partir de 2018

Ahora bien, ¿qué pasa con la enseñanza del inglés en las Escuelas Normales? Lo que se presenta a continuación es la perspectiva individual docente a partir del 2018, año en que se le da un impulso importante al aprendizaje del inglés en estas instituciones de educación superior. El sistema educativo de las Escuelas Normales a partir del 2018 viró hacia la enseñanza del inglés para todos los estudiantes normalistas del país. De hecho, los planes de estudio de la mayoría de las distintas licenciaturas contemplaban la instrucción del idioma inglés por seis semestres y seis horas a la semana. El objetivo era que los estudiantes normalistas alcanzaran el nivel de dominio suficiente para que pudieran enseñar la lengua inglesa en las escuelas de educación básica de manera sistemática, con el objetivo de volver a México bilingüe en un horizonte de 20 años (SEP, 2017a). Visto esto desde el punto de vista decolonial, el país emprendió la campaña colonizadora, en términos de lengua, más agresiva de todos los tiempos, pues se proponía imponer el dominio del inglés en todos los niveles educativos de manera obligatoria.

Para cumplir el objetivo de dicha campaña, el 31 de agosto de 2017, la Secretaría de Educación Pública (2017c) lanzó una convocatoria que buscaba contratar, en una primera etapa, a seiscientos cuarenta y seis profesores de inglés para todo el territorio nacional. La cifra, de acuerdo con los planes de la SEP, llegaría a mil docentes de lengua inglesa en meses posteriores. Las plazas ofertadas fueron denominadas “formadores de inglés C” (FIC) y representaron una gran inversión federal en cuanto a recursos financieros. Finalmente, entre marzo y junio de 2018, la mayoría de los profesores de inglés contratados comenzaron sus labores en las diferentes Escuelas Normales del país. La conclusión de este programa, y por ende la contratación del resto de los FIC, no se pudo llevar a cabo debido a que en ese mismo año se suscitó el cambio de gobierno a nivel federal y la nueva administración no tenía dentro de sus planes la continuación de la reforma educativa de 2018.

Además, es importante destacar que, desde el comienzo de la reforma de 2018, algunos estados de la república mexicana opusieron una resistencia feroz a la llegada de los profesores de inglés⁴. Entre ellos se encuentra el estado de Michoacán, el cual, hasta el 2021, impedía que los formadores de inglés que habían ganado el concurso de selección se pudieran presentar a los centros de trabajo que habían elegido (Bustos, 2021). Este hecho, que de primera instancia podría parecer como una oposición al “progreso” o a la “modernidad”, bien podría interpretarse como un intento de poder mantener a raya el proceso de colonización de las Escuelas Normales. No es casualidad que en ese estado el control de la educación esté en manos de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Organización sindical que desde sus orígenes contó con una gran cantidad de maestros bilingües de origen indígena y profesores que laboraban en zonas en donde subsiste la lucha campesina y que, dentro de su programa o agenda política, se encuentra “el combate contra el imperialismo y la solidaridad con los pueblos en su lucha por la liberación. Se reivindica una educación crítica, científica y popular” (Hernández Navarro, 2016, p. 27). Desde esta perspectiva, se podría explicar de manera más amplia la resistencia que opusieron a la llegada de profesores de inglés a las Escuelas Normales que mantienen bajo su protectorado.

⁴ Algunas normales, incluso, se opusieron a la aplicación de los planes de estudio 2018 y nunca los utilizaron.

Así pues, la reforma educativa del 2018 impuso el idioma inglés a los estudiantes normalistas e, incluso, llegó al absurdo de proponer que para licenciaturas muy específicas como la de Educación Primaria Indígena con enfoque intercultural bilingüe —cuyo objetivo primordial debería de ser la enseñanza de la lengua indígena que se tendría que poner en práctica para aspirar a una de las plazas de educación indígena que oferta la SEP— se tuviera casi la misma cantidad de clases y horas de práctica que la lengua mesoamericana de especialidad. En esta licenciatura, existían cuatro cursos de lengua indígena (I, II, III y IV) y tres de lengua inglesa. El total de horas de práctica de la lengua indígena era de 432, mientras que el de inglés era de 324, es decir, tan sólo un 25% menos de la lengua que se supone sería el medio de comunicación entre los futuros docentes y la comunidad escolar en la que desarrollarían su labor docente.

Aunado a esta escueta diferencia entre las horas de práctica de ambas lenguas, si se revisan los programas de curso de cada una de las lenguas mencionadas, se puede observar que, por ejemplo, el programa de lengua indígena II tiene una extensión de 10 páginas; mientras que el programa de curso de inglés del mismo semestre tiene una extensión de 80 páginas. Es decir, en términos de extensión, la importancia que se le otorga al inglés es 600% más amplia que la que se le otorga a la lengua indígena⁵. ¿Qué implica esta reducción de páginas en el programa de curso de la lengua indígena? Implica que el docente no cuenta con actividades sugeridas para cada una de las unidades a trabajar, tampoco cuenta con sugerencias de evaluación por unidad, ni con los puntos gramaticales, léxicos o semánticos que se deben de abordar en cada una de las unidades. De hecho, si se observa con detenimiento el programa de curso de lengua indígena, sólo consta de una serie de temas culturales que el docente tendría que descifrar por su cuenta y que, desde mi percepción, no le ayudaron, en ningún momento, a cumplir el objetivo general del curso.

Otro caso interesante es el de la Licenciatura en Inclusión Educativa. En dicho plan de estudios se contemplaban solo dos semestres de Lengua de Señas Mexicana (LSM) aun cuando ésta es fundamental en el área de la inclusión educativa. Lo que es aún más grave es que el primer curso se denomina “nociones básicas” y el segundo “avanzado”, es decir, se da la falsa idea de que se puede alcanzar el dominio de esta lengua en una menor cantidad de tiempo. Desde la perspectiva lingüística se sabe que esto no es cierto, pues no existen lenguas que sean más sencillas o complejas de aprender a pesar de los prejuicios que tengan algunos sujetos. Por otro lado, el mismo plan contempla la impartición de tres semestres de lengua inglesa, imponiendo así, la visión colonial que le concede mayor importancia a la lengua hegemónica.

Asimismo, es importante acotar que, para la elaboración del trayecto de segunda lengua, inglés, de estos planes de estudios (2018) se contrataron los servicios de la Universidad de Cambridge. Este hecho podría parecer anecdótico; sin embargo, los diseñadores del plan decidieron contratar a una institución que, si bien se vende como experta en la enseñanza del inglés, conoce poco o nada del contexto mexicano. Si se revisan los planes de curso que elaboraron, nos podemos dar cuenta que no sólo desconocen el contexto cultural, sino también la dinámica de las Escuelas Normales, pues planteaban 108 horas de práctica por semestre en cada uno de los cursos de inglés, cuando en la realidad, para un curso de seis horas semanales, pocas veces se superan las 80 horas de trabajo debido a las diversas actividades que se tienen en los primeros semestres, aunado a la práctica en las escuelas de educación básica. Para el quinto y sexto semestre, en el que las horas de práctica son mucho más demandantes en cuestión de tiempo, alcanzar las 108 horas es una utopía.

Desde el punto de vista decolonial —dejando de lado la enseñanza del inglés en sí misma como herramienta de colonización—, la contratación de una institución extranjera de “prestigio” por sobre el conocimiento que ya se tiene en el país después de muchos años de enseñanza del inglés, es, a mi parecer, una muestra más de colonialismo. El conocimiento que se genera en las instituciones mexicanas parece no tener peso en el contexto global⁶.

⁵ Otro dato curioso es que para los cursos de inglés del plan de estudios 2018 se contó con la ayuda de la Universidad de Cambridge, lo que seguramente generó un cobro de honorarios por dicha institución.

⁶ En mi opinión, la Universidad de Cambridge tampoco se tomó el tiempo de elaborar los cursos para el contexto mexicano. Incluso, los materiales que sugieren y que proclaman haber diseñado de manera específica para las Escuelas Normales son sólo una versión recortada de una serie de libros que ya tenían tiempo de circulación en el mercado. La serie se llama *Interchange*.

Como ya se mencionó, la reforma educativa del 2018 fue derogada y, por lo tanto, se elaboraron nuevos planes de estudio en el año 2022. En las discusiones que se sostuvieron en la construcción de los nuevos planes de estudio, resaltó la frase “menos inglés, más formación”. De acuerdo con algunas voces, el inglés estaba quitando espacios curriculares necesarios para el fortalecimiento de otras habilidades importantes para los estudiantes normalistas.

Si bien dentro del plan de estudios vigentes se redujo la cantidad de horas que se imparten de inglés como segunda lengua, esta decisión no obedece a un intento de decolonización que dé paso a la revalorización de otras lenguas, sino a la intención que tienen las Escuelas Normales de hacer que sus egresados sean más competitivos en otras áreas del conocimiento que ellos consideran importante para su labor en las escuelas de educación básica. Aún queda pendiente una política lingüística discutida y elaborada con los resultados de un análisis profundo. La solución decolonizadora no tiene que ver con la eliminación del aprendizaje de otras lenguas, sino con la apertura de distintas opciones de lenguas y que sean los estudiantes quienes elijan lo que consideren más valioso para su formación docente.

Por otro lado, y una vez reducida la cantidad de horas que se destinan para la enseñanza del inglés en las Escuelas Normales, se procedió a la elaboración de los programas de curso. El proceso para la elaboración de estos llamó la atención en diversas partes del mundo, pues, para su realización, se formaron comités de profesores que tuvieron a su cargo el diseño de dichos programas de curso. Esta actividad fue denominada *codiseño*⁷. A diferencia de lo que se experimentó en el 2018, los profesores de las distintas escuelas de educación normal se vieron involucrados en la construcción de los programas de curso. La ventaja que tenían sobre la Universidad de Cambridge es que ellos sí conocían el contexto de la educación normalista. Entonces, desde mi perspectiva, con la reforma hecha en 2022 se avanza en el terreno de la decolonización en cuanto al hecho de que los nuevos programas no fueron elaborados por instituciones hegemónicas, sino que se basan en las necesidades y contextos nacionales⁸ y los diseñaron personas de la propia comunidad docente normalista. Sin embargo, todavía queda pendiente la discusión de decolonizar la enseñanza de lenguas no sólo en el nivel superior, sino en la educación en general.

El papel del profesor de inglés desde un enfoque decolonizador

Como ya se mencionó, los nuevos planes de estudio 2022 han sufrido cambios sustanciales en cuanto a la organización, cantidad de cursos y horas de práctica que tienen los estudiantes normalistas para el aprendizaje del inglés. Estos cambios obedecen, desde mi perspectiva, a una visión diferente de las necesidades educativas que se tienen en la formación inicial, y establecen, como prioridad, la enseñanza de otras habilidades sobre el dominio del inglés como segunda lengua.

Desde el punto de vista decolonial, la decisión es medianamente acertada, pues no se debería cortar de tajo la enseñanza de otras lenguas. Al contrario, la obligación del Estado debería de ser, ahora, impulsar el aprendizaje de otras lenguas además del inglés. Por la situación de las Escuelas Normales, me atrevería a mencionar que por lo menos se debería de fomentar el aprendizaje de una lengua indígena y de Lengua de Señas Mexicana en todas las licenciaturas con la misma cantidad de semestres y horas que se le otorgan al inglés. Lo anterior, derivaría en un verdadero programa decolonial, en el que se promueve el aprendizaje de lenguas de manera equitativa. Las lenguas (todas) acercan a los hablantes a diferentes culturas y les ayudan a la comprensión del otro; a ser empáticos y a ampliar su visión del mundo. Mientras lo anterior no suceda, ¿qué papel le toca asumir a los profesores de lengua inglesa? Al respecto, Baum (2022) nos provee una opción para resistir el embate del colonialismo. En primer lugar y como ya se ha mencionado a lo largo de este texto, el profesor no debe de caer en la trampa discursiva que se implanta desde el colonialismo y asumirse juez acerca de lo que es o no conocimiento científico o lo que es civilizado o no. El profesor se debe asumir como un agente abierto a todas las posibilidades culturales y de producción de saberes. El profesor de lengua en específico debe asignarle el valor justo a todas aquellas otras lenguas que no domina, pero que sabe que son importantes para que otras culturas se expresen: “**enseñar inglés** es —en la medida en que **no** aportamos espacios de conciencia sobre lo que implica como dispositivo de control de los significados— sinónimo de complicidad” (Baum, 2022, p. 20)⁹.

⁷ El *codiseño*, hasta el momento (marzo de 2024) aún no finaliza. Muchos maestros aún se encuentran trabajando en colegiado para elaborar los planes de curso que se presentaron como “flexibilidad curricular”.

⁸ Otro punto para discutir en una investigación posterior sería la calidad académica de dichos programas de curso, pues han surgido algunas voces que cuestionan dicha calidad.

⁹ Las negritas son del original.

En este mismo sentido y siguiendo a las reflexiones de la misma autora, quizá sea tiempo de cuestionarnos para qué fines utilizamos la lengua inglesa: ¿acaso ésta viene a incorporarnos a la inercia del Norte global? ¿La utilizamos para perpetuar el mensaje colonizador o la ponemos al servicio de la reflexión y a la creación de resistencias? (Baum, 2022).

Si el inglés se vuelve objeto de deseo de nuestros estudiantes como lugar de incorporación de la gramática de dominación, hemos caído en la trampa: la de querer **ser** el self (el otro colonizador) y no querer **participar** en las disputas de sentido y en las luchas que encarna la lengua. (Baum, 2022, p. 20)

Los profesores de lengua inglesa deben de enseñar bajo la lupa de una interculturalidad crítica y ayudar a comprender que durante siglos hemos sido instrumentados para reproducir siglos de dominación. Y que es momento de tomar el control de nuestra propia visión de mundo e intentar no “repetir, copiar e imitar para volvernos el Self (el establishment) y un mero pastiche” (Baum, 2022, p.23).

Conclusiones

En el pasado, si alguien me hubiera preguntado qué pensaba de la importancia que tiene el aprendizaje del inglés, no hubiera dudado en decir que es trascendental para el desarrollo del ser humano y el acceso a la información y el conocimiento del mundo. Después de todo, estudié la licenciatura en lengua inglesa con el objetivo de ayudar a las personas a dominar dicho idioma. Sin embargo, con el paso del tiempo y leyendo desde otras perspectivas, mi visión del inglés, y su importancia para el desarrollo del ser, dista mucho de lo que solía pensar.

Desde el punto de vista de la globalización, el inglés es la lengua franca a nivel mundial. Muchos países asumen como política nacional el aprendizaje de este idioma. El Estado mexicano intentó hacer lo mismo a través de la *Estrategia Nacional de Inglés*; incluso, gracias a esa reforma yo tengo la posibilidad de enseñar inglés en una Escuela Normal y, sin embargo, estoy convencido que, desde el punto de vista lingüístico, el inglés no es superior a ninguna otra lengua y considero que los estudiantes normalistas —excepto aquellos que cursan la Licenciatura en Enseñanza del inglés— no deberían tener como prioridad el aprendizaje del inglés como segunda lengua, sino tener todo un abanico de posibilidades a su disposición.

Así como la formación de docentes no está encaminada a que los futuros maestros dominen un plan de estudios de educación básica en específico, no debería ser obligatorio aprender una lengua cuyo dominio es transitorio, pues no debemos olvidar que han existido muchas otras lenguas francas a través de la historia de la humanidad: el griego, el latín, el francés y el alemán por mencionar algunas (Fernández Vítóres, 2009). Por lo tanto, podríamos considerar que el inglés es solo una lengua franca más; una lengua que tarde o temprano, como ha pasado con las demás, cederá su influencia a un nuevo idioma.

Considero que la decisión tomada por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) en conjunto con los maestros de las Escuelas Normales del país en cuanto a la eliminación de una gran cantidad de los cursos de inglés es medianamente acertada. Es necesario crear conciencia de que ninguna lengua está por encima de otra ni que el desconocimiento de una lengua hegemónica es una limitante *per se* del desarrollo de los individuos o de los estudiantes o de los seres humanos. Esta decisión repercute en el valor que debemos darle a la lengua con la que nacimos y crecimos, así como a todas las demás lenguas del mundo: sean estas el español, una lengua mesoamericana o cualquier otra. Desde mi punto de vista, una política más decolonizante sería la inclusión, en el currículo nacional, de tres lenguas cuando menos: una internacional, una nacional y una inclusiva, como lo es la Lengua de Señas Mexicana, en todas las licenciaturas que se ofertan en las Escuelas Normales.

Lo anterior no tiene nada que ver con el éxito que hubiera significado la *Estrategia Nacional de inglés*, de la cual formé parte, y cuyos frutos se encuentran documentados en distintas investigaciones: Cruz Pallares *et al* (2021), Martínez Lobatos *et al* (2019), Trujillo Juárez *et al* (2019), Segura Ceballos *et al* (2021) y Reynoso Rodríguez (2022), sino con un análisis distinto que involucra conceptos filosóficos y educativos de otra índole.

Los grandes centros hegemónicos difunden la idea de que existe una sola manera de triunfar en el sistema y esa es a través del dinero y de la acumulación de capital (bienes económicos) y capital cultural, de acuerdo con Bourdieu (1996), (conocimientos académicos). Por lo tanto, aquellos que no tengan esa capacidad se vuelven, en términos Dusselianos (1998), *humanidad sobrante* (desechable, desempleada, excluida) que no puede ser parte del mundo moderno: “el dinero es la única mediación en el mercado por la que se puede adquirir mercancías para satisfacer necesidades” (p. 238) y la única forma de acceder al dinero es adquiriendo conocimientos hegemónicos o, en nuestro caso, dominando la lengua hegemónica. Todas las demás lenguas, en especial las indígenas, son accesorios, complementos, pasatiempo, pero nunca tendrán un valor comercial.

Permanecer en la ideología colonial es una decisión individual. Cada ser humano tiene el libre albedrío de seguir la corriente filosófica que mejor le plazca. Sin embargo, la discusión es inexorable. Decir que la enseñanza del inglés, desde la perspectiva decolonial, es una forma de opresión hegemónica es también vislumbrar otras formas de enseñanza de distintas lenguas.

El mundo colonizador siempre nos ha querido convencer de que existe un solo camino para el éxito y que de no seguirlo el fracaso está asegurado. Es momento de cambiar de perspectiva y observar las posibilidades que se tienen en los contextos locales y nacionales. Es momento de emanciparnos.

Declaraciones

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses. No tiene intereses financieros en competencia conocidos ni relaciones personales que pudieran haber parecido influir en el artículo del que se informa en este capítulo.

Contribución de los autores

Reynoso-Rodríguez, Antonio: Redacción del borrador original, revisión, curación de datos, análisis, revisión y corrección estadística, corrección de estilo, revisión de ortografía y redacción.

Disponibilidad de datos y materiales

La información contenida en este documento está disponible previa solicitud expresa del autor principal.

Financiación

No se recibió algún tipo de financiación.

Agradecimientos

Se agradece a la institución de educación superior que participo en el estudio, y agradecer también a todos los estudiantes su amable apoyo en la aplicación de las encuestas.

Abreviaturas

- UNESCO Organización de las naciones Unidas Para la educación, la Ciencia y la Cultura
- OCDE Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos
- SEP Secretaría de Educación Pública
- FIC Formadores de Inglés C
- CNTE Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
- LSM Lengua de Señas Mexicana
- DGESUM Dirección General de Educación Superior para el Magisterio

Referencias

Básicos

Baum, G. (Coord.) (2022). *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. Universidad Nacional de La Plata.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bustos, J. (2021, 12 de febrero). *Maestros de inglés, sin cabida en las normales por oposición de la CNTE; la SEE no hace nada, denuncian*.
- Cruz Pallares, K. A., Márquez Murillo, J. G. y Jiménez Luna, K. R. (2021). *La construcción de una cultura bilingüe: el inglés en la formación normalista* [Presentación de paper]. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Sonora, México.
- Diario Oficial de la Federación. (2011, 19 de agosto). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*.
- Diario Oficial de la Federación. (2018, 3 de agosto). *ACUERDO 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*.
- Dussel, E. (1998). *El sistema mundo: Europa como centro y su periferia. Más allá del eurocentrismo. La descolonización cultural de América Latina: antología de una polémica filosófica*. UNICA.
- Espinosa, J. C. (2021, 16 de julio). *Encarcelados por no hablar español: la agonía de los indígenas en las prisiones de México*. El País.
- Fernández-Vitores, D. (2009). *El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca*. *Odisea*, 10, 57-69. DOI: 10.25115/ODISEA.V0I10.194
- Gordillo-Sánchez, D. G. (2017). *Decolonización, bibliotecas y América Latina: notas para la reflexión*. *Bibliotecología*, 31(73), 131-155.
- Hernández-Bonilla, J. M. (2021, 27 de julio). *La dictadura del inglés en la ciencia: el 95% de los artículos se publica en esa lengua y solo el 1% en español o portugués*.
- Hernández Navarro, L. (2016). *La larga marcha de la CNTE*. *El cotidiano*, 200, 20-31.
- Hira, S. (2016). *El largo recorrido de decolonizar la mente en Latinoamérica*. *Tabula Rasa*, 25, 175-194.
- Maldonado-Torres, N. *La descolonización y el giro des-colonial*. *Tabula Rasa*, 9, 61-72
- Martínez Lobatos, L., Quirazco Gonzalez, S. R. y González Rameño, E. (2019). *Estrategia Nacional de Inglés y la opinión del profesor en la Escuela Normal* [Presentación de paper]. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California, México.
- Méndez-Reyes, J. (2017). *Decolonización epistémica, ontológica y política en la educación universitaria*. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 5(10), 99-114.
- Meza Orozco, N. (2019, 21 de junio). *El negocio millonario detrás de la enseñanza del inglés*. Reporte Índigo.
- Mignolo, W. (2013). *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. *Revista de Filosofía*, 74(2), 7-23.
- Nebrija, A. (1492). *Gramática Castellana*. Salamanca.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina*. *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Reyes-Cruz, M. R., Murieta-Loyo, G., Hernández-Méndez, E. (2011). *Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias*. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6 (12), 167-197.

- Reynoso-Rodríguez, A. (2022). *La certificación de la lengua inglesa en la CyBENP*. *Revista Magisterio*, 21 (4), 10-14.
- Rosas Xelhuantzi, T. (2018). *Colonización lingüística y subversión decolonial nahua en el siglo XVI*. *Revista nuestraAmérica*, 6 (11), 72-89.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a) *Estrategia Nacional de Inglés*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017c, 31 de agosto). *¡La SEP busca a las y los mejores maestros de inglés!*
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Programa de curso English. Developing Elementary conversations Segundo Semestre*.
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Programa del curso Lengua Indígena II Segundo Semestre*.
- Segura Ceballos, M. D., Barrera Barrios, S. E. & Contreras López M. (2021). *Avance de la estrategia institucional para la incorporación de docentes de inglés: una comunidad de aprendizaje (CRESON'S PLC)* [Presentación de paper]. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.
- Trujillo Juárez, S. I., Delgado González, A. & Herrera Rivas, L. (2019). *El impacto de la estrategia nacional de inglés en su primer semestre de implementación en la Escuela Normal Oficial de Irapuato* [Presentación de paper]. Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California, México.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad, crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Instituto científico de culturas indígenas.

Perspectiva de la IA en Educación Normal

Perspective of AI in Normal Education

Velasco-García, Rodolfo Rodrigo ^{*a}

^a  CyBENP,  KRP-2625-2024  0009-0005-7400-3954  2034356

Clasificación CONAHCYT:

DOI: <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.82.92>

Área: Ciencias Sociales
Campo: Ciencias de la Educación
Disciplina: Educación
Subdisciplina: Educación comparada

Key Handbooks

La principal aportación a la generación de Ciencia y Tecnología escrita en esta investigación es conocer la percepción de los estudiantes de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores con respecto al uso de la IA en la educación, entre los aspectos clave a que se encontraron es que la mayoría de los estudiantes reconoce la importancia de incorporar herramientas basadas en IA en el aula, siempre y cuando se utilicen de manera responsable y se adapten de manera positiva a los procesos educativos. Las principales conclusiones que se mencionaron en el estudio fueron que su uso les permite mejorar la calidad de su trabajo aprovechando todos los recursos y opciones de información y que el uso y su utilización son habilidades que deben ser desarrolladas, esto con el fin de utilizarla eficazmente, subrayando la idea de que la IA puede servir como una herramienta para potenciar la creatividad en el proceso de creación de contenido. Así como de habilidades de búsqueda y discriminación de información son resaltadas como aspectos cruciales al interactuar con la IA.

Citación: Velasco-García, Rodolfo Rodrigo. 2024. Perspectiva de la IA en Educación Normal. 82-92. Ecorfan.

*  [\[rodovega49@gmail.com\]](mailto:rodovega49@gmail.com)

Handbook shelf URL: <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>

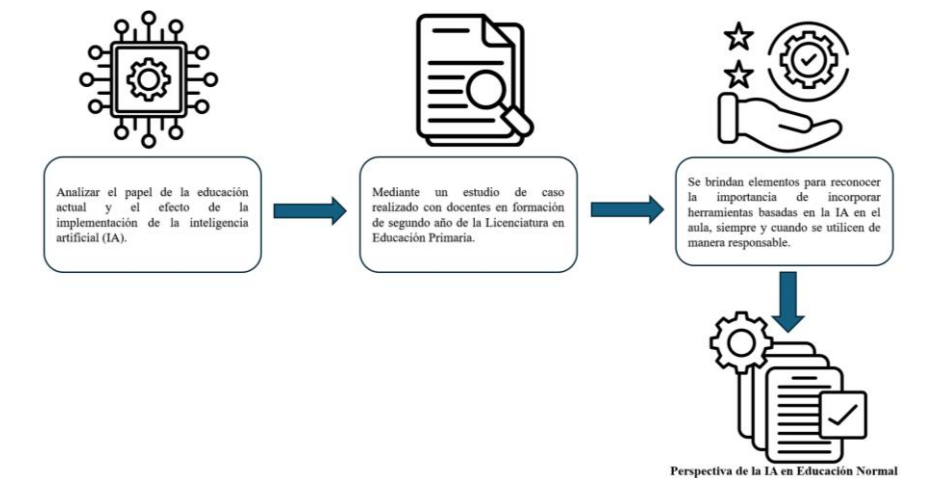


ISBN 978-607-8948-32-1/©2009 The Authors. Published by Ecorfan-Mexico, S.C. for its Holding Mexico on behalf of Handbook HRDE. This is an open access chapter under the CC BY-NC-ND license [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>]
Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee MARVID®- in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.



Resumen

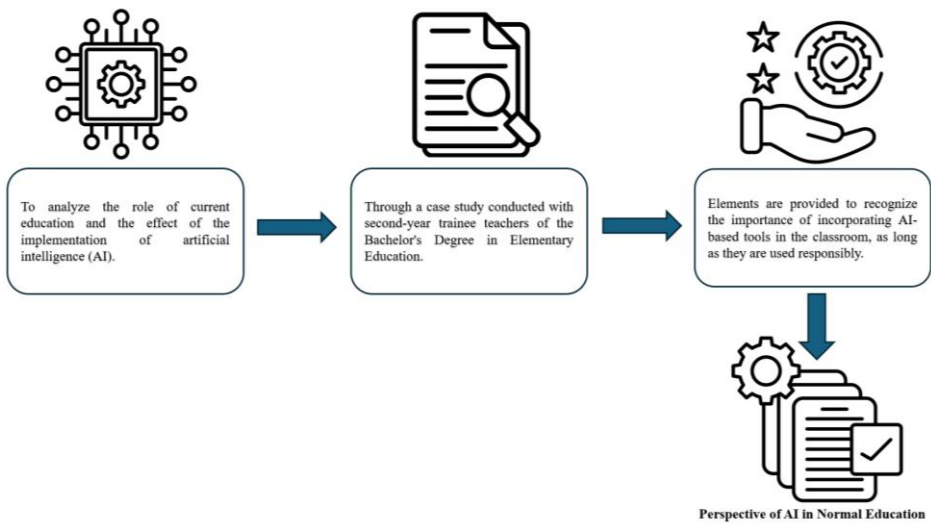
El documento analiza el papel de la educación actual, en paralelo con la inteligencia artificial (IA), la cual emerge como una fuerza transformadora, lista para redefinir el aprendizaje del siglo XXI. Ahora, la IA se presenta como una herramienta poderosa para personalizar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación individualizada y optimizar el rendimiento de los estudiantes, entre otras cosas. Para dar inicio con la investigación, se comienza con una revisión de las diferentes teorías educativas que han surgido a lo largo de la historia, destacando cómo la educación ha sido vista, es decir, como la educación ha sido un medio para la socialización, la transmisión de valores, la preparación para el mercado laboral y, más recientemente, como un proceso personalizado que se adapta a las necesidades individuales de cada estudiante. Así mismo, se realiza un pequeño análisis del impacto de las tecnologías en la educación, desde las primeras incursiones de las computadoras hasta la actualidad. Y como desde su introducción al campo de la educación han generado controversias, algo muy similar a lo que está pasando con el uso de la IA actualmente, mostrándose como una herramienta poderosa para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Se destacan los beneficios potenciales de la IA, como la personalización del aprendizaje, la retroalimentación individualizada, el acceso a recursos educativos de alta calidad y la optimización del rendimiento estudiantil. Se presenta un estudio de caso realizado con estudiantes de segundo año de la Licenciatura en Educación Primaria en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP). Donde se les preguntó a los estudiantes sobre su percepción de la IA en la educación y las posibles ventajas y desventajas de su uso. En donde los estudiantes consideraron la inteligencia artificial como una herramienta que puede mejorar las habilidades cognitivas, creativas y técnicas, siempre y cuando se use de manera responsable y complementaria. Sin embargo, también expresaron su preocupación por la posible pérdida de habilidades como la creatividad, la autonomía, la toma de decisiones y la resolución de problemas al depender demasiado de la IA.



Inteligencia artificial, Educación, Teorías de aprendizaje

Abstract

The document analyzes the role of current education, in parallel with artificial intelligence (AI), which is emerging as a transformative force, ready to redefine 21st century learning. Now, AI is presented as a powerful tool to personalize learning, offer individualized feedback, and optimize student performance, among other things. To begin the research, we begin with a review of the different educational theories that have emerged throughout history, highlighting how education has been seen, that is, how education has been a means for socialization, transmission of values, preparation for the labor market and, more recently, as a personalized process that adapts to the individual needs of each student. Likewise, a small analysis of the impact of technologies on education is carried out, from the first incursions of computers to the present. And since their introduction to the field of education, they have generated controversies, something very similar to what is happening with the use of AI currently, showing itself to be a powerful tool to transform teaching and learning. The potential benefits of AI are highlighted, such as personalization of learning, individualized feedback, access to high-quality educational resources, and optimization of student performance. A case study carried out with second-year students of the Bachelor's Degree in Primary Education at the Centenaria y Benemérita Normal School for Teachers (CyBENP) is presented. Where students were asked about their perception of AI in education and the possible advantages and disadvantages of its use. Where students considered artificial intelligence as a tool that can improve cognitive, creative and technical skills, as long as it is used in a responsible and complementary manner. However, they also expressed concern about the potential loss of skills such as creativity, autonomy, decision-making and problem-solving by relying too much on AI.



Artificial intelligence, Education, Learning theories

Enfoque teórico

La educación es un proceso que comienza en los primeros años de la vida de un individuo y continúa hasta la adolescencia. A través de la educación, los individuos adquieren las habilidades cognitivas, técnicas y sociales que les permiten participar en la sociedad. Para iniciar el proceso de aprendizaje, se inicia con el proceso de lectoescritura en la escuela primaria, seguido de la adquisición de competencias profesionales en la educación superior o formación profesional. Esta es una perspectiva de la educación. Sin embargo, a lo largo de los años, se le han atribuido diversas teorías. Por ejemplo, en el siglo XIX, Durkheim y otros teóricos, reconocieron el papel de la educación en la socialización y la transmisión de normas y valores sociales. En otras palabras, la escuela preparaba a las personas para asumir roles en la sociedad, y esto se asociaba con la teoría del funcionalismo.

En el siglo XX, se empezó a ver a la escuela como un medio para perpetuar las desigualdades sociales y económicas. A través de la teoría del conflicto, Karl Marx sostenía que la educación servía a los intereses de las clases dominantes. Un ejemplo de esto es que al brindar educación de mayor calidad a quienes podían pagarla, el sistema educativo debilitó la disparidad económica y restringió el acceso a oportunidades educativas de calidad para quienes tenían recursos financieros limitados.

En 1960, Gary Becker desarrolló la teoría del capital humano, donde sugiere que la educación prepara a los individuos para aumentar su productividad y, por lo tanto, su valor en el mercado laboral. En otras palabras, cuanto más educación reciba un individuo, más valioso será en términos económicos. Dentro de esta preparación, se incluye el dominio en el uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje del estudiante. La incorporación de la tecnología se ve como un impulsor de un cambio positivo en el sector económico y social, como expresan Villalobos y Pedroza (2009) (citado en O'Connor, 2002), "para que haya un crecimiento rápido, se tiene que combinar la educación con las tecnologías utilizadas en organizaciones bien estructuradas para su aprovechamiento" (p. 278).

Según Acevedo (2018), "las personas instruidas son creativas, innovadoras y capaces de implementar la tecnología de mejor manera, a la vez que aportan beneficios significativos en los entornos laborales" (p. 66). Por lo tanto, la escuela se enfoca en producir trabajadores con las habilidades requeridas por los empleadores, con la ayuda de la tecnología, lo que permite un amplio acceso a la educación, la personalización del aprendizaje y, además, facilita la competencia a nivel global. En la economía moderna, el capital humano es un recurso valioso, y la tecnología educativa es una herramienta esencial para cultivar y maximizar su potencial. La inversión en tecnología educativa es una inversión en el capital humano de una sociedad, lo que contribuye al crecimiento económico y al bienestar de la población en general.

La tecnología en la actualidad

A partir de aquí, las tecnologías empiezan a tomar un papel importante dentro de la educación, como lo comenta Aronson (2007), "la sociedad se estructura en torno a las tecnologías de la información, las cuales transforman la sociedad en el sentido de una alteración de las fuentes de crecimiento económico y de las relaciones sociales y de poder" (p. 19). Por lo tanto, la innovación tecnológica constituye el principal factor del cambio económico y social acelerado.

Actualmente, la tecnología sigue siendo una constante dentro de la educación. Los docentes hacen uso de recursos educativos digitales dentro de sus clases, y se tiene acceso a una cantidad inmensa de información y recursos en línea, lo que permite a los estudiantes explorar una gran cantidad de contenidos desde cualquier lugar y en cualquier momento gracias a Internet y a la nube. Esto enriquece la experiencia de aprendizaje y fomenta la curiosidad y la investigación individual por parte de los estudiantes al buscar contenido de su interés.

La tecnología no solo se ha quedado ahí; ha cambiado la forma de enseñanza y aprendizaje implementando diferentes recursos para que la educación sea más personalizada, como lo menciona Lorido (2005), "los formatos digitales multimedia y las redes de ordenadores han supuesto un salto cualitativo tanto en el modo de almacenar, mostrar y compartir información, haciendo uso intensivo de textos, imágenes estáticas y en movimiento y sonidos que han sido previamente digitalizados de forma combinada, como en el modo de movernos a través de dicha información".

Estos recursos aportan numerosos beneficios que impactan positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La CDHDF (2018) menciona que: Cuando se implementan estos recursos digitales dentro del salón de clases la idea es:

- Innovar el acto educativo a través de nuevas relaciones docente, alumno y contenido.
- Motivar al alumno diversificando el discurso docente.
- Mediar entre el alumno y la realidad a través de la presentación y representación estructurada de los contenidos (datos y conocimientos reales).
- Apoyar el desarrollo de diversas operaciones cognitivas del alumno.
- Coordinar y ofrecer acciones instructivas para el docente y conducirse como guías metodológicas de organización del aprendizaje del alumno (p. 121).

Y no solo eso, se han adoptado juegos en la educación para el aprendizaje de los alumnos, algo conocido como gamificación, donde se hacen uso de elementos y técnicas propios de los juegos, como la competencia, los logros, los desafíos y las recompensas, para motivar la participación y el compromiso de los alumnos en su proceso de aprendizaje a través de aplicaciones o páginas web. De acuerdo con López (2019), “La gamificación no es convertir todo en un juego, sino que permite desarrollar habilidades para mejorar la atención, la motivación y el esfuerzo, además de que sirve para absorber conocimientos mediante el proceso de la acción” (p. 52).

Al aplicar la gamificación de manera efectiva, se pueden lograr resultados positivos, como el aumento de la productividad, la mejora del aprendizaje, la promoción de un comportamiento saludable y la participación en comunidades en línea.

Las nuevas tecnologías

Dentro de todas estas formas diferentes de enseñanza-aprendizaje, surge la inteligencia artificial (IA), herramienta que se ha popularizado por las ventajas que ofrece a la educación. Esta herramienta se clasifica en diferentes áreas, como se menciona en una investigación del Banco Interamericano de Desarrollo (2021): “las aplicaciones de inteligencia artificial se pueden clasificar en cinco áreas que ayudan a asignar la tecnología subyacente a casos de uso específicos, incluyendo: visión, voz, procesamiento de lenguaje natural, algoritmos y hardware. Para la educación, el uso de la IA se está apoyando en aplicaciones que apoyan la eficiencia o plataformas que ayudan a los estudiantes a elegir cursos o universidades y hacia aplicaciones más cercanas a los procesos de aprendizaje” (p. 41).

La IA no solo promueve las actividades educativas, sino que, al igual que la teoría del capital humano, se incorpora en los diferentes sectores, como el económico, social y muchos otros. Por un lado, la IA puede automatizar tareas repetitivas y tediosas en el sector económico, lo que permite a las empresas puedan aumentar la eficiencia y reducir costos. Como lo confirma Albrieu y otros (2018): “la adopción de IA acelera el crecimiento económico: a través del 'Efecto Automatización', que captura el uso más intensivo de máquinas inteligentes en el proceso productivo, permitiendo producir más con la misma cantidad de empleo, y mediante el 'Efecto Innovación', que recoge el impacto positivo de la IA sobre el crecimiento a través de la innovación de productos, actividades y mercados” (p. 15).

En el sector social, la IA puede ayudar a oficinas del sector público a recopilar y analizar datos sobre la población para la toma de decisiones informadas en áreas como la salud y la seguridad, entre otras. Así mismo comenta Salvador (2021): “la IA permite gestionar grandes bases de datos para mejorar el trabajo de los profesionales del sector público, en especial a partir de la integración de bases de datos internas y externas, incluso si incluyen información de diferente naturaleza (datos visuales, audios, espaciales, etc.), y tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, para generar nuevos resultados” (p. 23). Retomando al sector educativo, la IA ha cambiado la forma de educar ofreciendo una educación accesible y flexible para todos. Accesible porque cualquier persona con conexión a internet puede tener acceso a cualquier IA. Y flexible porque el aprendizaje puede ser al ritmo de cada individuo.

La IA en la educación

El intento de incorporar las nuevas tecnologías emergentes a la educación ha sido un ciclo continuo desde su creación, con la intención de mejorar las prácticas pedagógicas.

Desde la primera introducción de las computadoras, internet, tabletas, teléfonos celulares y otros dispositivos en las aulas, han generado incertidumbre debido a las ventajas y desventajas que pudieron ofrecer. La IA, al ser un recurso novedoso, ha vuelto a generar estas incertidumbres, provocando preocupaciones sobre su empleabilidad, dilemas éticos, inquietud por las posibles pérdidas de empleo, así como intranquilidad respecto a la privacidad y seguridad de los datos de los usuarios.

En el ámbito educativo, la IA no solo facilita el trabajo académico de los estudiantes y modifica las dinámicas del docente, sino que también promete personalizar la enseñanza, adaptándose a diferentes estilos de aprendizaje. Además, permite el acceso a recursos educativos de alta calidad y la optimización de la retroalimentación para mejorar el rendimiento estudiantil.

De acuerdo con Rouhiainen (2018), la IA es la “habilidad de los ordenadores para hacer actividades que normalmente requieren inteligencia humana” (p. 17). Las primeras Inteligencias Artificiales (IA) que emergieron para apoyar la educación fueron los sistemas de tutoría inteligente, los cuales tenían como objetivo reemplazar al tutor humano con la intención de que una computadora orientara al estudiante mediante algoritmos sencillos. Los algoritmos son conjuntos de instrucciones que la computadora debe seguir para realizar o resolver una tarea específica. Posteriormente, se desarrollaron programas para la enseñanza del lenguaje, simuladores educativos y otras herramientas que se utilizan en la actualidad.

Con el avance tecnológico, las IA en la educación han evolucionado hacia sistemas más complejos y adaptativos. Actualmente, se encuentran disponibles sistemas de IA capaces de personalizar la experiencia de aprendizaje, brindando retroalimentación individualizada según las necesidades de cada estudiante. Estos sistemas pueden identificar patrones de aprendizaje, adaptar el contenido y ofrecer recursos específicos para mejorar el rendimiento estudiantil.

Además, la IA ha facilitado el acceso a plataformas de aprendizaje en línea, permitiendo a los estudiantes aprender a su propio ritmo y desde cualquier ubicación. La incorporación de la IA en la educación también ha abierto puertas para la investigación en neurociencia educativa, ya que permite analizar cómo los estudiantes interactúan con el contenido y cómo se puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se mencionó párrafos anteriores, algunos los beneficios que ofrece la IA en la actualidad es la personalización de la educación, por medio de los sistemas de enseñanza adaptativos. Un ejemplo que ilustra esta tendencia es RoboTutor.

“Una aplicación para tabletas orientada a compensar las carencias de niños de 7-10 años con poco o ningún acceso a la escuela, enseñándoles a leer, a escribir y aritmética básica sin el apoyo de un adulto. RoboTutor produce una retroalimentación automática a la lectura hablada que realizan los niños frente a sus dispositivos. Esta aplicación fue desarrollada por la Universidad Carnegie Mellon, y en 2019 recibió el Global Learning XPRIZE que premia aquellos programas informáticos que ayudan a la educación de los niños de países en desarrollo” (Jara & Ochoa, 2020, p. 8).

Un sistema más para personalización del aprendizaje es el sistema TANGOW que, de acuerdo con Carro, Pulido, & Rodríguez (1999), permite desarrollar cursos adaptativos para cada estudiante, mediante la descripción de tareas y reglas docentes. En función de cada perfil, así como del material previamente antes revisado (p. 8).

Contexto

La investigación se realizó en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP), institución pública de educación superior dedicada a la formación docente de educación básica. Fundada en 1875, lo que la convierte en una de las escuelas normales más antiguas de México.

La escuela está ubicada en la ciudad de Toluca, capital del Estado de México. Actualmente cuenta con una matrícula de 284 estudiantes y una planta docente de 80 profesores. En la actualidad, la escuela ofrece dos programas; la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Especial.

El plan de estudios de ambas licenciaturas está diseñado para que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para ejercer la docencia de manera efectiva. Incluye asignaturas de formación general, formación pedagógica, formación práctica y habilidades tecnológicas.

Se cuenta con 5 grupos de la Licenciatura en Educación Primaria desde primero hasta cuarto. Ubicando a la investigación en segundo año, con dos grupos con 33 estudiantes, 25 mujeres y 8 hombres de la licenciatura.

Dentro del curso de tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza, ubicado en el trayecto lenguas, lenguajes y tecnologías digitales en el primer semestre de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, se les impartió una clase el día 13 de diciembre de 2023, asistiendo 33 alumnos, 25 mujeres y 8 hombres, de segundo año. La clase consistió en el uso de la inteligencia artificial generativa en este caso ChatGtp, donde se les menciona cómo funciona, las ventajas y desventajas de su uso y algunas funcionalidades como la de investigar, revisar la ortografía y sintaxis y la creación de textos. Al finalizar la clase se les aplicó una encuesta a los estudiantes obteniendo lo siguiente:

La pregunta ¿Qué impacto consideras pueden tener las herramientas de IA en tu aprendizaje?, se realizó para saber cómo veían la IA los estudiantes.

Algunas de las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes:

- Positivo si se utiliza de la manera idónea para el desarrollo de trabajos, si aprendemos a utilizarla podemos generar ideas para desarrollar proyectos de acuerdo con la NEM. (E1, p.1)
- Si las usamos de manera correcta nos puedes ayudar bastante ya que nos facilitan la información para después nosotros adaptarla y utilizarla. (E2, p.1)
- Consideró que tiene mucho impacto y depende la manera en que las uses, para mí es una herramienta que me sirve como guía, la cual me proporciona información que a veces se me dificulta entender, me ayuda a mejorar mis habilidades de redacción. (E3, p.1)
- Si lo usas de manera responsable puede ser bueno, ya que tiene ventajas en su uso, más sin embargo hay quienes no lo usan de esta forma y afectan su rendimiento y su capacidad de pensamiento crítico. (E4, p.1)
- Tanto un impacto positivo como uno negativo, ya que nos puede hacer dependientes a usarlo o que ya no veremos ideas por nuestra cuenta, pero, por otro lado, nos ayuda a darnos cuenta de redacción, nos da ideas y bien utilizado puede generar más imaginación en temas específicos. (E5, p.1)
- Un gran impacto, considero que es una herramienta que va más allá de facilitar los trabajos. Nos proporciona información resumida y concreta de un tema en específico, por lo tanto, es una gran herramienta de apoyo. (E7, p.1)

Las respuestas de los estudiantes revelaron una diversidad de opiniones. La mayoría expresaron un posible impacto negativo, argumentando que estas herramientas podrían estar formando individuos que evitan pensar por sí mismos. Sin embargo, otros resaltaron la importancia de utilizar la IA como guía y no como generadora de contenido para sus trabajos, además de que podrían apoyarse de ella para poder optimizar el aprendizaje.

Varios estudiantes comentaron que la IA la podrían utilizar como apoyo para investigaciones, creación de trabajos como ensayos y la facilitación de tareas como la redacción de textos o la generación de mapas. Coincidieron varios alumnos en que la IA es una herramienta valiosa para proporcionar información resumida y concreta sobre temas específicos.

Para otros no les resulta ni positivo ni negativo, ya que surge la idea de que la IA puede hacer a los usuarios dependientes, pero también puede estimular la imaginación en temas específicos. Se percibe como capaz de ampliar la experiencia de aprendizaje, mejorando la redacción y proporcionar ideas.

Mencionan la posibilidad de impactos negativos en el aprendizaje, como la dependencia y la falta de ideas originales. Sin embargo, otros argumentan que, si se utiliza de manera responsable, la IA puede ser beneficiosa, mejorando la capacidad de análisis, el pensamiento crítico y ofreciendo alternativas para abordar problemas.

Pero, sobre todo, la mayoría de los alumnos destaca la importancia en el uso correcto y responsable de la IA, para evitar posibles efectos negativos.

Al ver las ventajas que pueda tener la IA, sobre los estudiantes de educación Normal, se les preguntó ¿Qué ventajas consideras tener al hacer uso de las herramientas de Inteligencia artificial en tus actividades académicas?, algunas respuestas de los alumnos fueron:

- Ahorro de tiempo. (E1, p.2)
- Variedad de recursos, segundas opiniones, información y fuentes filtradas bajo ciertos criterios, disminución del tiempo en las tareas. (E2, p.2)
- Hace un trabajo más fácil Ayuda con información difícil de encontrar La información es personalizada. (E3, p.2)
- Tener otra perspectiva para la realización de trabajos además de tomar como ideas y lo formalmente un trabajo hecho 100% de la misma. (E4, p.2)
- Proporciona más información referente a un tema o facilita en caso de mapas realizarlos. (E5, p.2)
- Información más detallada en el contenido. (E6, p.2)
- Ayuda a mejorar las cosas que estás realizando. (E7, p.2)
- Más información que no encuentras fácilmente, qué es más rápido de obtener. (E8, p.2)

Las respuestas apuntan a que la IA ofrece una amplia gama de ventajas, entre las respuestas resaltan el ahorro de tiempo, mejorar la calidad de los trabajos solicitados, facilitación de la investigación, adaptabilidad a diferentes estilos de aprendizaje y estimulación de la creatividad. Sin embargo, es importante destacar que algunas respuestas también mencionan la necesidad de utilizar estas herramientas de manera responsable y complementaria, subrayando la importancia de no depender exclusivamente de ellas. A continuación, desgloso estas ventajas:

El ahorro de tiempo es lo que los estudiantes mencionaron con más frecuencia, señalando la eficiencia y rapidez que brinda la IA al buscar información.

Algunos otros mencionaron, la capacidad para obtener información verídica, facilitando el proceso de investigación y simplificando la generación de trabajos.

Además, una de las ventajas que ven los alumnos en el uso de la IA es la mejora en la calidad de la redacción, lo que puede contribuir en la optimización de tiempos, en sus actividades académicas.

Otra ventaja que visualizan los alumnos es la comparación de textos, es decir, generar y revisar un texto proporcionado por la IA contra lo generado por el estudiante, así como de la obtención de información personalizada y la filtración de información bajo ciertos criterios. También mencionan la capacidad de ampliar los recursos educativos.

Igualmente se percibe la IA como una herramienta que facilita la creatividad, que puede ayudar a la investigación, automatizar tareas, y proporcionar una perspectiva distinta sobre un tema.

De igual manera, se les pregunto a los alumnos ¿Qué habilidades consideran desarrollar al utilizar la IA?, esto con el fin de saber si estaban consientes que podrían desarrollar o perder habilidades al usar la IA. Donde respondieron lo siguiente:

- Discriminar información, creatividad, efectividad. (E1, p.3)
- El lograr investigar información que me pueda servir para mis trabajos. (E2, p.3)
- Saber cómo debo realizar alguna investigación o simplemente como estructurarla. (E3, p.3)
- Análisis de datos, facilita la toma de decisiones informadas. (E4, p.3)
- Curación de contenido, investigación, comprensión lectora. (E5, p.3)
- Resolución de problemas Programar. (E6, p.3)
- Mayor conocimiento, creatividad. (E7, p.3)

En general, las respuestas de los estudiantes consideraron la inteligencia artificial como una herramienta que puede mejorar las habilidades cognitivas, creativas y técnicas, es decir, como una herramienta adicional que puede fortalecer las habilidades anteriores. Se dividen de la siguiente manera:

De acuerdo con los estudiantes la habilidad que podrían desarrollar más es la capacidad para seleccionar y organizar información. Le sigue la lectura de comprensión y el análisis siendo habilidades clave en las actividades académicas de los alumnos, y por último la capacidad de investigar y estructurar información para trabajos académicos.

El manejo y utilización de la IA son habilidades que deben ser desarrolladas, esto con el fin de utilizarla eficazmente, y con el uso esto se podría hacer realidad, así como la imaginación y creatividad, subrayando la idea de que la IA puede servir como una herramienta para potenciar la creatividad en el proceso de creación de contenido. Las habilidades de búsqueda y discriminación de información son resaltadas como aspectos cruciales al interactuar con la IA.

Algunos estudiantes mencionan el desarrollo del pensamiento crítico como una habilidad a mejorar, mientras que otros destacan el análisis de datos y la capacidad de tomar decisiones informadas facilitadas por la IA. La resolución de problemas, la eficiencia y el mejor uso de tecnologías son habilidades mencionadas en relación con la interacción con la IA.

La agilidad para la tecnología es identificada como una habilidad importante, al igual que el desarrollo y la estructuración de textos. La organización, habilidades y competencias tecnológicas también son aspectos que se espera mejorar al utilizar la IA.

Sin embargo, algunas respuestas indican desconocimiento o falta de claridad sobre las habilidades específicas a desarrollar al utilizar la IA. Esto sugiere una posible brecha en la comprensión de cómo estas herramientas pueden influir en el desarrollo de habilidades específicas.

Igualmente, se les pregunto ¿Qué habilidades consideran perder al utilizar la IA?, y conocer si creían que podrían perder o disminuir algunas de sus habilidades, algunas respuestas son las siguientes:

- Redacción, investigación, pensamiento crítico y analítico. (E1, p.4)
- Volverme más dependiente de esto y a lo mejor perder el gusto en buscar la información en diferentes fuentes ya que IA me proporciona todo sin estar estresándome. (E2, p.4)
- El razonamiento, la práctica de lectura. (E3, p.4)
- Búsqueda de información, dedicación, paciencia. (E4, p.4)
- Que ya no existe un análisis por sí mismo y se dependa de la IA. (E5, p.4)
- Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones. (E6, p.4)
- Redacción, la resolución de problemas, el pensamiento crítico. (E7, p.4)

Las respuestas sugieren que los alumnos tienen una idea más clara de las habilidades que podrían perder que de las que podrían desarrollar. Esto se logró identificar porque las respuestas ofrecidas por los estudiantes son más específicas y concretas. Este fenómeno podría deberse por las nuevas funciones que ofrece la IA y su forma de empleo dentro de la educación. Las habilidades que mencionan continuamente es la creatividad, autonomía, toma de decisiones y resolución de problemas, al depender en exceso de la IA.

Como se comentó la creatividad es la habilidad mencionada repetidamente por los estudiantes, además mencionan la preocupación por la dependencia de la IA, causando la pérdida de ideas originales y expresar la creatividad de manera personal.

Además, mencionan que podrían perder las habilidades como la de redacción, investigación, pensamiento crítico y analítico al depender de la IA.

Otras habilidades mencionadas en varias respuestas son la resolución de problemas, toma de decisiones y razonamiento crítico también. Habilidades importantes que debe tener desarrollado un docente para la realización de su labor en un salón de clases.

Algunas habilidades no mencionadas continuamente fueron la autonomía y la paciencia, pero que también son consideradas por los estudiantes, lo que podría afectar la capacidad de trabajar de manera independiente y perseverancia en la obtención de información.

Algunos estudiantes mencionan la pérdida de la capacidad de buscar información en diversas fuentes de información, como consecuencias negativas de depender demasiado de la IA.

Otra pregunta que se les realizo fue ¿Consideras que el uso de herramientas basadas en inteligencia artificial en el aula es importante? Donde 25 alumnos dijeron que sí, siendo el 76% y solo 8 dijeron que no, es decir el 24%. Como se puede observar en la siguiente imagen.

Box 1

Porcentaje de uso

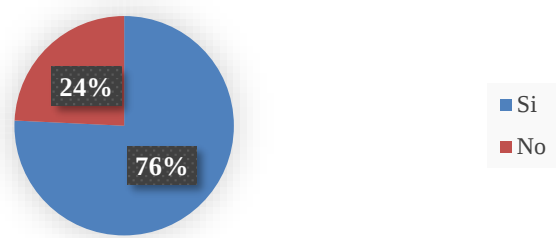


Figura 1
Respuesta de los alumnos de la pregunta 5
Fuente: Elaboración propia

Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

- Son adaptaciones que tenemos que realizar para utilizarlas con fines positivos dentro de la educación. (E1, p.5)
- Por qué podemos encontrar información y crear actividades de una manera más compleja. (E2, p.5)
- No lo veo muy importantes ya que anteriormente se enseñaba sin utilizar algunas de ellas. (E3, p.5)
- Porque abre un mundo de posibilidades, aunque se tiene que saber utilizar con responsabilidad y ciudadanía digital. (E4, p.5)
- Porque puede ofrecernos herramientas y recursos educativos que den respuesta puntual a distintas problemáticas, mejorar nuestras estrategias de enseñanza y facilita un aprendizaje más interactivo y dinámico. (E5, p.5)
- Ofrece nuevas formas de aprendizaje interactivo y también el uso de esas herramientas se adapta a los distintos estilos de aprendizaje. (E6, p.5)
- Permite el desarrollar habilidades que resulten efectivas para mejorar la calidad educativa. (E7, p.5)

La gran mayoría de los alumnos argumenta que si es necesario incorporar la IA dentro del aula siempre y cuando se adapte de forma adecuada para un uso positivo. Otros las consideran útiles como apoyo para obtener información relevante y proporcionar nuevas perspectivas sobre temas o puntos de vista, es decir como una herramienta.

Mencionan que, con el uso de la IA se puede facilitar la creación de actividades más complejas, ofrecer información de manera eficiente y ayudar a generar ideas para diversas actividades educativas. Sin embargo, hay opiniones divididas, ya que algunos consideran importante su uso solo en casos específicos, mientras que otros no lo ven tan necesario, recordando que anteriormente se enseñaba sin depender de estas herramientas.

La responsabilidad y la ciudadanía digital también se mencionan como aspectos clave, indicando que, aunque las herramientas de IA abren un mundo de posibilidades, es crucial utilizarlas con sensatez. Se reconoce la necesidad de aprender herramientas tecnológicas en la era digital actual, pero también hay preocupaciones sobre la posible pérdida de creatividad al depender demasiado de estas herramientas.

Otra pregunta fue ¿Consideras ético el uso de la IA dentro del salón de clases? Se realizo para conocer si creían si era ético el uso del contenido generado por la IA. En esta pregunta, un poco más de la mitad de los alumnos 55% considera que no es ético y el 45 % considera que, si lo es. Como se observa en la imagen.

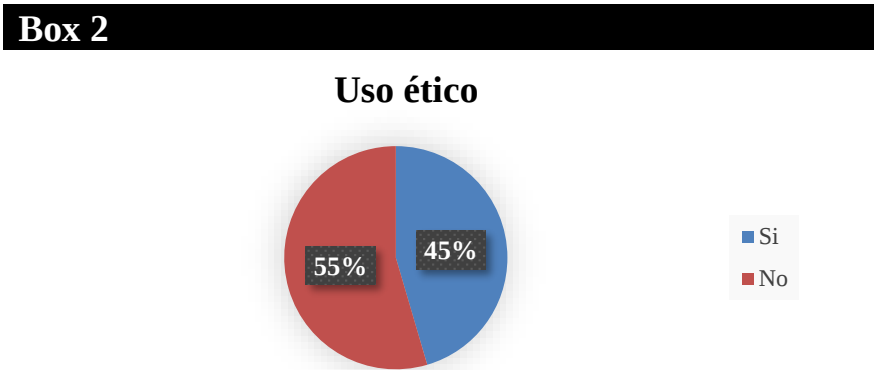


Figura 2
Respuesta de los alumnos de la pregunta 6
Fuente: Elaboración propia

Algunas de las respuestas de los alumnos son las siguientes:

- Algunos estudiantes han expresado su preocupación y han enfatizado que el trabajo generado por IA no es suyo y carece de valor personal.
- Otros creen que la ética depende del uso adecuado de estas herramientas y enfatizan la importancia del uso correcto.
- Si bien se han citado la conveniencia y la simplificación de tareas como justificaciones para el uso de la IA, también existen preocupaciones éticas con respecto al potencial de plagio y la falta de desarrollo de habilidades al confiar en estas herramientas.
- Existen claras diferencias de opinión con respecto a la ética del uso de la IA en el aula.
- La mayoría de los estudiantes creen que su uso les permite mejorar la calidad de su trabajo aprovechando todos los recursos y opciones de información, mientras que otros creen que su introducción no permite el acceso a recursos tecnológicos y argumentan que podría ser perjudicial para las personas.
- Una vez más, se enfatiza la importancia de utilizar la IA de manera responsable y que la ética depende de cómo se utiliza la IA.

Mientras que algunos estudiantes ven la IA como una herramienta innovadora que puede contribuir al desarrollo adecuado y la interactividad en el aula, otros cuestionan la capacidad de la IA para promover valores y enfatizar las habilidades personales.

Conclusión

La integración de la inteligencia artificial en la educación no solo ha cambiado la forma en que aprendemos y enseñamos, sino que también ha transformado nuestra percepción del capital humano en la sociedad moderna. La teoría del capital humano, que se originó en la década de 1960, ha evolucionado con la tecnología y la IA, permitiendo una educación más accesible y personalizada. La IA no solo promueve la eficiencia en el sector económico, sino que también impulsa la toma de decisiones informadas en el sector público. En el ámbito educativo, la IA ofrece un aprendizaje accesible y flexible que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando la inversión en capital humano.

La transformación de la educación mediante la tecnología y la IA es un reflejo del cambio económico y social acelerado en el que vivimos, donde la innovación y la adaptación se convierten en claves para el éxito. A medida que la IA continúa su evolución, su influencia en la educación y el capital humano seguirá siendo un tema central en la construcción de un futuro más brillante y equitativo.

El estudio revela que la mayoría de los estudiantes reconoce la importancia de incorporar herramientas basadas en IA en el aula, siempre y cuando se utilicen de manera responsable y se adapten de manera positiva a los procesos educativos. Existe una comprensión de que estas tecnologías pueden ofrecer nuevas posibilidades, mejorar estrategias de enseñanza y facilitar un aprendizaje más interactivo y dinámico. Sin embargo, la ética del uso de la IA genera divisiones entre los estudiantes. Algunos expresan preocupaciones sobre la falta de originalidad y mérito en el trabajo generado por estas herramientas, mientras que otros argumentan que su implementación depende del uso adecuado y responsable.

Declaraciones

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses. No tiene intereses financieros en competencia conocidos ni relaciones personales que pudieran haber parecido influir en el artículo del que se informa en este capítulo.

Contribución de los autores

Velasco-García, Rodolfo Rodrigo: Redacción del borrador original, revisión, curación de datos, análisis, revisión y corrección estadística, corrección de estilo, revisión de ortografía y redacción.

Disponibilidad de datos y materiales

La información contenida en este documento está disponible previa solicitud expresa del autor principal.

Financiación

No se recibió algún tipo de financiación.

Agradecimientos

Se agradece a la institución de educación superior que participo en el estudio, y agradecer también a todos los estudiantes su amable apoyo en la aplicación de las encuestas.

Abreviaturas

IA	Inteligencia artificial
CyBENP	Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Referencias

Básicos

Acevedo, A. (2018). [La teoría del capital humano, revalorización de la educación: análisis, evolución y críticas de sus postulados](#). *Revista Reflexiones y Saberes*, 8(5), 58-72.

Albrieu, R., Rapetti, M., Brest, C., Larroulet, P., & Sorrentino, A. (2018). [Cedes.org](#).

Aronson, P. (2007). [El retorno de la teoría del capital humano](#). *Fundamentos de humanidades*, VIII(16), 9-26.

Carro, M., Pulido, E., & Rodríguez, P. (1999). TANGOW: [Un sistema de enseñanza adaptativa a traves de internet](#). *En Actas del Congreso Nacional de Informativa Educativa*, 19.

Jara, I., & Ochoa, J. (05 de 2020). [Usos Efectos de la Inteligencia Artificial en la Educación](#). 1-26.

López, M. (2019). La importancia de la gamificación como técnica de enseñanza aprendizaje a nivel superior. [Revista digital de diseño gráfico](#), 4(24), 49-58.

Lorido, M. (2005). [Nuevas tecnologías y educación](#). *Cadernos de Psicopedagogía*, 5(9), 00.

O’connor, D. (04 de 2002). Apertura económica y demanda de trabajo calificado en los países en desarrollo: teoría y hechos. *Revista de comercio exterior*, 52(4).

Rouhiainen, L. (2018). [Inteligencia Artificial 101 Cosas que debes de saber hoy sobre nuestro futuro](#).

Salvador, M. (2021). [Gestión y Análisis de Políticas Públicas](#).

Educator, 10(20), 273-306. [Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico](#)

Enfrentando desafíos y explorando oportunidades: El papel de las TIC como tecnologías del aprendizaje y conocimiento en la clase de Inglés

Facing challenges and exploring opportunities: The role of ICT as learning and knowledge technologies in the English classroom

Sánchez-Velázquez, Haydeé Tamara

^a  Universidad Autónoma del Estado de México •  KIL-0450-2024 •  0009-0009-1459-6400 •  561510

Clasificación CONAHCYT: **DOI:** <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.93.102>

Área: Ciencias Sociales
Campo: Ciencia política
Disciplina: Didáctica pedagogía y currículo
Subdisciplina: Enseñanza

Key Handbooks

La investigación aporta a la comprensión sobre el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Al comparar las percepciones y experiencias de dos grupos estudiantiles, se identifican diferencias clave en la manera en que los futuros educadores perciben y utilizan la tecnología para aprender inglés. Este estudio no solo proporciona datos valiosos sobre la efectividad de las TIC en la enseñanza del idioma, sino que también ofrece un panorama sobre cómo estas tecnologías pueden ser adaptadas para satisfacer las necesidades de diferentes grupos de estudiantes. Además, la investigación contribuye al campo de la educación al proponer estrategias específicas que pueden mejorar la integración de las TIC en el aula, optimizando así el aprendizaje del inglés. Para aplicar los hallazgos de esta investigación en la generación de conocimiento universal, es crucial comprender algunos aspectos clave. Primero, la motivación de los estudiantes juega un papel determinante en la efectividad del aprendizaje a través de la tecnología. La adaptación de recursos tecnológicos a las preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes es esencial para maximizar su impacto. Conjuntamente, se debe considerar la importancia de la infraestructura tecnológica y la conexión a internet, ya que estos factores pueden limitar o potenciar el uso de las TIC como TAC. Asimismo, es fundamental proporcionar apoyo y orientación en la búsqueda y evaluación de recursos en línea para garantizar que los estudiantes accedan a materiales de calidad. Por último, la investigación resalta la necesidad de diseñar actividades tecnológicas que no solo se alineen con las necesidades educativas, sino que también fomenten la autonomía y la autoevaluación entre los estudiantes. La investigación concluye que la tecnología tiene un impacto positivo en el aprendizaje del inglés, pero su efectividad varía según el contexto y las características de los estudiantes. Los futuros educadores de la Licenciatura en Educación Preescolar muestran una mayor motivación y satisfacción con el uso de recursos tecnológicos en comparación con sus compañeros de la Licenciatura en Educación Primaria. No obstante, ambos grupos valoran las TIC como herramientas útiles para su aprendizaje. Las preferencias tecnológicas también varían entre los grupos, lo que subraya la importancia de personalizar los recursos y actividades educativas. Se identifican obstáculos comunes, como problemas de conectividad y dificultades para encontrar recursos de calidad, que deben ser abordados para mejorar la integración de la tecnología en el aula. Finalmente, la investigación subraya la importancia de fomentar la interacción, la colaboración, y el desarrollo de la autonomía en el uso de la tecnología, aspectos que son clave para el éxito en la enseñanza del inglés mediante el uso de TIC como TAC.

Citación: Sánchez-Velázquez, Haydeé Tamara. 2024. Enfrentando desafíos y explorando oportunidades: El papel de las TIC como tecnologías del aprendizaje y conocimiento en la clase de Inglés. 93-102. ECORFAN.

* ✉ [\[mex18.hsanchezv@normales.mx\]](mailto:mex18.hsanchezv@normales.mx)

Handbook shelf URL: <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>



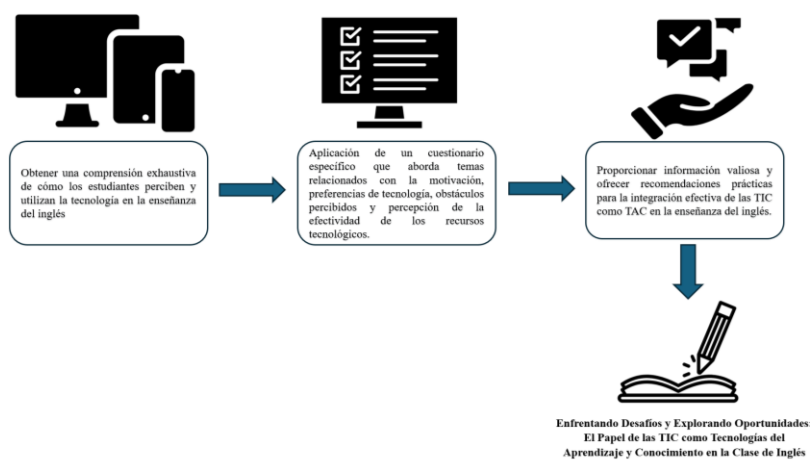
ISBN 978-607-8948-32-1/©2009 The Authors. Published by ECORFAN-Mexico, S.C. for its Holding Mexico on behalf of Handbook HRDE. This is an open access chapter under the CC BY-NC-ND license [\[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/\]](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee **MARVID**®- in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.



Resumen

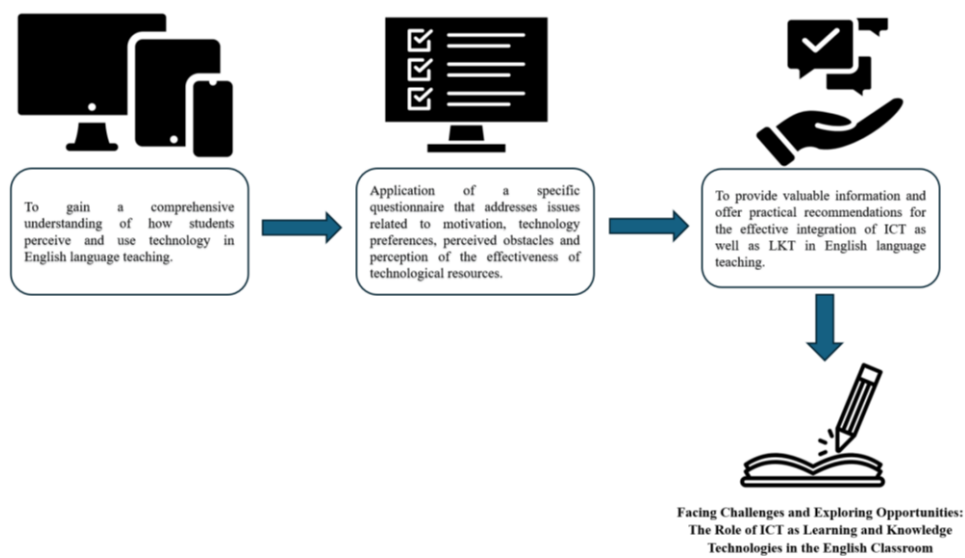
El estudio se propuso investigar las percepciones y experiencias de estudiantes de licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar en relación con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) en el aprendizaje del inglés. El objetivo principal fue obtener una comprensión exhaustiva de cómo los estudiantes perciben y utilizan la tecnología en la enseñanza del inglés, identificar posibles obstáculos y áreas de mejora, y diseñar estrategias más efectivas para integrarla en la enseñanza del inglés en grupos con diferentes características y necesidades. Para alcanzar estos objetivos, se diseñó un cuestionario específico que abordaba temas clave relacionados con la motivación, preferencias de tecnología, obstáculos percibidos y percepción de la efectividad de los recursos tecnológicos. Los datos recopilados a través del cuestionario fueron sometidos a un análisis comparativo entre los grupos estudiantiles de Educación Primaria y Educación Preescolar. Éste permitió identificar tendencias y diferencias significativas en sus percepciones y experiencias con el uso de la tecnología en el aprendizaje del inglés. La contribución principal del estudio radica en proporcionar información valiosa para el diseño de estrategias educativas más efectivas y centradas en el estudiante que aprovechen al máximo el potencial de la tecnología para mejorar el aprendizaje del inglés en diferentes contextos educativos. Los hallazgos obtenidos permiten entender mejor cómo los estudiantes perciben y utilizan la tecnología en la enseñanza del inglés, identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones específicas adaptadas a las necesidades y preferencias de cada grupo estudiantil. El estudio ofrece recomendaciones prácticas para la integración efectiva de las TIC como TAC en la enseñanza del inglés, lo que puede tener un impacto positivo en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y en su preparación para enfrentar los desafíos del mundo globalizado actual.



Integración de tecnología, Percepciones de los estudiantes, Aprendizaje del idioma inglés

Abstract

The study aimed to investigate the perceptions and experiences of undergraduate students in Primary Education and Preschool Education regarding the use of Information and Communication Technologies (ICT) as Learning and Knowledge Technologies (LKT) in English language learning. The main objective was to gain a comprehensive understanding of how students perceive and use technology in English language learning, identify possible obstacles and areas for improvement, and design more effective strategies to integrate them into English language teaching in groups with different characteristics and needs. To achieve these objectives, a specific questionnaire was designed addressing key topics related to motivation, technology preferences, perceived obstacles, and perception of the effectiveness of technological resources. The data collected through the questionnaire was subjected to a comparative analysis between the student groups of Primary Education and Preschool Education. This analysis allowed the identification of trends and significant differences in their perceptions and experiences with the use of technology in the English class. The main contribution of the study lies in providing valuable information for the design of more effective and student-centred educational strategies that fully harness the potential of technology to improve English language learning in different educational contexts. The findings obtained allow a better understanding of how students perceive and use technology in English language teaching, identify areas for improvement, and design specific interventions tailored to the needs and preferences of each student group. In summary, the study offers practical recommendations for the effective integration of ICT as LKT in English language teaching, which can have a positive impact on students' learning experience and their preparedness to face the challenges of the current globalized world.



Technology integration, Student perceptions, English language learning

Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, el uso de tecnología se ha convertido en un elemento central en la enseñanza de idiomas, desempeñando un papel crucial en la mejora de la efectividad y el alcance de los procesos de aprendizaje. Las tecnologías de la información y comunicación (en adelante, TIC) “son una serie de recursos o herramientas que cumplen la función de almacenar y procesar datos, permitiendo que la información se muestre de manera automática” (IFEMA, 2023, párr. 5). Este análisis se enfoca en examinar las percepciones y experiencias de dos grupos estudiantiles de una institución formadora de docentes, uno de licenciatura en Educación Primaria y otro de la licenciatura en Educación Preescolar, en relación con el uso de TIC como Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (en adelante, TAC) para el aprendizaje del inglés.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera presenta desafíos únicos, que van desde la adquisición de vocabulario y gramática hasta el desarrollo de habilidades comunicativas. En este contexto, las TIC como TAC pueden ser consideradas como herramientas y recursos variados que pueden potenciar el aprendizaje y enriquecer la experiencia educativa, según Rico (2017): Dan la posibilidad de construir el conocimiento de la lengua extranjera a través de diferentes fuentes (videos, chats, blogs, herramientas de trabajo compartido, redes sociales), permiten analizar críticamente la información que podemos sacar de las mismas además de darnos la capacidad de leer y entender materiales diversos y dinámicos. (p. 22)

Sin embargo, la efectividad de estas herramientas puede variar según el contexto y las características de los estudiantes, y la manera en la que estos se relacionan con éstas; por lo que resulta conveniente profundizar en la comprensión de cómo los estudiantes perciben y utilizan la tecnología para el aprendizaje del inglés, así como tratar de identificar posibles obstáculos y áreas de mejora. Sobre esto, Bustos y Román (2011) señalan que: Una de las tareas centrales, debido a este escenario de creciente integración de las TIC en el ámbito educativo, tiene que ver con la necesidad de conocer cómo, hasta qué punto y en qué circunstancias y condiciones la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje modifican las prácticas educativas en las aulas y, sobre todo, saber si afectan positivamente el aprendizaje (párr. 03).

Por lo que al comparar las experiencias de dos grupos estudiantiles se busca obtener una visión más completa de cómo la tecnología impacta en el proceso de aprendizaje y cómo se pueden diseñar estrategias más efectivas para integrarla en la enseñanza del inglés en clases con diferentes características y necesidades.

Al abordar estas cuestiones, se busca contribuir al desarrollo de prácticas educativas más efectivas y centradas en el estudiante, que aprovechen al máximo el potencial de la tecnología para mejorar el aprendizaje del inglés y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo globalizado actual.

Sobre la obtención de datos

Los datos para este estudio fueron recopilados a través de un cuestionario, considerando éste como “un instrumento de recolección de datos a través de una serie de preguntas que tienen el fin de recopilar información de los participantes en el estudio” (Narváez y Villegas, 2014), diseñado específicamente para investigar la percepción y experiencia de los estudiantes en el uso de TIC como TAC para el aprendizaje del inglés. El cuestionario constó de diversas preguntas que abordaban temas clave tales como la motivación para aprender inglés, la utilidad percibida de las tecnologías de la información, el uso de tecnologías dentro y fuera del aula, las preferencias de aprendizaje tecnológico, los obstáculos enfrentados al utilizar tecnología para aprender inglés, la efectividad percibida de los recursos tecnológicos utilizados en clase, la interacción y colaboración a través de tecnologías, la autonomía y autoevaluación en el uso de tecnologías, entre otros aspectos. Este instrumento incluyó una variedad de tipos de preguntas: escalas estimativas, preguntas abiertas y de opción múltiple, con el fin de comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con el tema estudiado, por último, cabe mencionar que éste fue administrado a través de un formulario de *Google* a ambos grupos, y más de la mitad de cada grupo respondió el cuestionario, el 64% del grupo de la licenciatura en Educación Primaria mientras que para el grupo de la licenciatura en Educación Preescolar se contó con el 84% de participación.

Análisis

El análisis comparativo entre los dos grupos estudiantiles, ambos del tercer año de la licenciatura, uno de Educación Primaria y otro de Educación Preescolar, con una experiencia aproximada de tres años de estudio dentro de la institución, revela una serie de tendencias y diferencias significativas en cuanto a su percepción y experiencia con el uso de la tecnología en el aprendizaje del inglés.

La Motivación y Utilidad de la Tecnología

En primer lugar, es importante destacar que ambos grupos mostraron un buen índice de motivación para aprender inglés, con un 56.3% de los estudiantes de Educación Primaria y un 73.1% de los estudiantes de Educación Preescolar calificando su motivación como "alta" o "muy alta" en una escala del 1 al 5 (Tabla 1). Este hallazgo sugiere un interés considerable por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del inglés, lo cual es fundamental para el éxito en el desarrollo de habilidades en el idioma. A esto, Choquehuanca-Calcina, et al (2022) apuntan que “el grado de motivación se refleja en el rendimiento del área de inglés, pues ahí podemos observar el optimismo del educando, por lo que, la motivación contribuye de manera productiva en el aprendizaje del idioma extranjero” (p. 305).

Box 1

Tabla 1
Motivación para aprender inglés

Nivel de Motivación	Educación Primaria	Educación Preescolar
Muy alto	12.5 %	26.9 %
Alto	43.8 %	34.6 %
Moderado	43.8 %	30.8 %
Bajo	0	7.7%
Muy bajo	0	0

Fuente: Elaboración propia

Preferencias y uso de tecnología en el aprendizaje del inglés

En cuanto a la percepción de la utilidad de las tecnologías de la información para mejorar el aprendizaje del inglés, se observa una tendencia similar en ambos grupos, con un 100% de los estudiantes de ambos grupos considerando que las tecnologías son útiles. Lo que nos deja ver que “los estudiantes están sumergidos en las tecnologías y para ellos representan un apoyo importante en su aprendizaje” (Carranza, et al., 2018, párr. 40). Sin embargo, es interesante destacar que mientras que el 43.8% de los estudiantes de Educación Primaria indicaron un nivel de motivación "alto" para su uso, el 46.2% de los estudiantes de Educación Preescolar lo calificaron como "moderado". Esto apunta hacia una ligera diferencia en la intensidad de la motivación entre los dos grupos, lo cual podría influir en la forma en que utilizan y perciben las tecnologías en el proceso de aprendizaje.

En cuanto al uso de tecnología, se observa una preferencia similar entre ambos grupos por dispositivos como computadoras portátiles y teléfonos inteligentes. Sin embargo, es importante destacar que un mayor porcentaje de estudiantes de Educación Primaria (93.8%) utiliza tabletas en comparación con los estudiantes de Educación Preescolar (88.5%), lo que podría sugerir una mayor familiaridad y comodidad con este tipo de dispositivos por parte del primer grupo, lo que nos lleva a pensar sobre la importancia de las implicaciones en el diseño de actividades y recursos tecnológicos que se adapten a las preferencias y habilidades específicas de cada clase.

En términos de preferencias de aprendizaje, ambos grupos mostraron una preferencia por actividades tecnológicas como juegos interactivos y aplicaciones de práctica de vocabulario y gramática. Sin embargo, hubo una diferencia significativa en la predilección por actividades como videos y multimedia, donde el 61.5% de los estudiantes de Educación Preescolar indicaron preferencia, mientras que solo el 31.3% de los estudiantes de Educación Primaria lo hicieron, lo que podría reflejar diferencias en los estilos de aprendizaje y la forma en que los estudiantes de cada grupo interactúan y se acercan a los recursos tecnológicos disponibles.

Considerando esta información, para el grupo de Educación Primaria, que muestra una motivación ligeramente más alta, se podría considerar diseñar actividades y recursos tecnológicos que aprovechen esta motivación, como juegos interactivos y desafiantes que mantengan su interés en el aprendizaje del inglés. Además, sería conveniente proporcionar retroalimentación positiva y reconocimiento para reforzar esta motivación. En cuanto al uso de la tecnología, dado que los estudiantes de Educación Primaria muestran una preferencia por computadoras portátiles y teléfonos inteligentes, se podrían seguir utilizando estos dispositivos, pero también sería útil introducir actividades que incorporen el uso de tabletas de manera más frecuente, ya que este grupo muestra familiaridad con este tipo de dispositivo.

Por otra parte, para el grupo de Educación Preescolar, que muestra una preferencia más alta por actividades como videos y multimedia, se podría adaptar el enfoque de enseñanza para incluir una mayor cantidad de recursos audiovisuales, como videos cortos, animaciones y contenido interactivo, que sean adecuados para su nivel de desarrollo y habilidades lingüísticas.

Obstáculos y dificultades en el uso de las tecnologías

En cuanto a los obstáculos y dificultades en el uso de tecnología, ambos grupos identificaron problemas de conexión a internet y dificultades en el uso de tecnologías para la educación como los principales desafíos. Los estudiantes de Educación Preescolar parecen enfrentar una dificultad ligeramente mayor en la búsqueda de recursos de calidad en línea, con un 53.8% de los estudiantes de este grupo, de manera similar, el 50% de los estudiantes de Educación Primaria, apuntan sobre este aspecto; lo cual sugiere que los dos grupos pueden necesitar un mayor apoyo y orientación para acceder y evaluar recursos en línea de manera efectiva.

En cuanto a la percepción de la efectividad de los recursos y herramientas tecnológicas utilizadas en clase, ambos grupos indicaron una percepción generalmente positiva. Sin embargo, es importante destacar que un mayor porcentaje de estudiantes de Educación Preescolar (23.1%) consideraron los recursos como "muy efectivos" en comparación con los estudiantes de Educación Primaria (12.5%). Esto sugiere una mayor satisfacción y valoración de los recursos tecnológicos entre los futuros educadores, lo cual puede reflejar una mayor adaptación y familiaridad con el uso de tecnología desde manera previa.

Uso de tecnología fuera del aula

Comparando los datos de ambos grupos, se observa que hay similitudes en cuanto a la tecnología más utilizada fuera del aula: el teléfono inteligente. Tanto en el grupo de Educación Preescolar como en el de Educación Primaria, el *smartphone* es la tecnología más popular, con un alto porcentaje de estudiantes que lo utilizan con frecuencia, con porcentajes de 88.9% y 93.8%, respectivamente.

Sin embargo, hay diferencias en la segunda tecnología más utilizada. Mientras que en el grupo de Educación Preescolar es la computadora portátil, con un 40.7% de estudiantes que la utilizan, en el grupo de Educación Primaria es la tableta, aunque con un porcentaje mucho menor del 14.8%. Esto sugiere que, si bien los teléfonos inteligentes son ampliamente utilizados en ambos grupos, las preferencias por otras tecnologías pueden variar según el grupo; estas diferencias pueden influir en la forma en que se pueden diseñar y utilizar los recursos tecnológicos en cada licenciatura.

Sobre las tecnologías empleadas para el aprendizaje del inglés

El análisis comparativo de la tabla 2 revela algunas tendencias interesantes en el uso de tecnologías para el aprendizaje del inglés entre los estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar. En primer lugar, se observa que las aplicaciones de idiomas son ampliamente utilizadas por ambos grupos, con porcentajes significativos en ambas licenciaturas (81.3% para Educación Primaria y 63% para Educación Preescolar). Esto indica que las *apps* son una herramienta popular y efectiva para el aprendizaje del idioma inglés, ya que, como Moreno, et al. (2016) señalan “la metodología que utilizan estas aplicaciones presenta un alto componente de carácter lúdico aprovechando los beneficios de las técnicas basadas en la gamificación, empleando refuerzos y recompensas atractivas tras los logros alcanzados en los diferentes niveles” (p. 07), así mismo ofrecen una amplia gama de recursos interactivos y prácticos que pueden adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes.

Box 2

Tabla 2

Comparación de tecnologías empleadas para el aprendizaje del inglés

Tecnología	Lic. en Educación Primaria	Lic. en Educación Preescolar
Aplicaciones de idiomas	13 (81.3%)	17 (63%)
Sitios web de aprendizaje de idiomas	4 (25%)	9 (33.3%)
Redes sociales	10 (62.5%)	15 (55.6%)
Sitios web de interés en inglés	1 (6.3%)	-
Videojuegos	1 (6.3%)	-

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los sitios web de aprendizaje de idiomas, si bien son menos utilizados en general, aún muestran una participación considerable. Es interesante notar que los estudiantes de Educación Preescolar muestran un mayor porcentaje de uso en comparación con los estudiantes de Educación Primaria (33.3% frente al 25%), lo que podría indicar que los estudiantes de preescolar están buscando más activamente recursos en línea para complementar su aprendizaje del inglés fuera del aula. Por otro lado, las redes sociales también son una herramienta popular para el aprendizaje del inglés, con una participación significativa en ambos grupos (62.5% para Educación Primaria y 55.6% para Educación Preescolar), por lo que se observa que el uso de redes sociales representa para los estudiantes oportunidades para la práctica del idioma en un contexto auténtico y para la interacción con hablantes nativos o compañeros de estudio, lo que puede enriquecer la experiencia de aprendizaje.

En cuanto a esto, Carranza, et al., (2018) apuntan que los estudiantes “consideran que las redes sociales, los juegos y los videos fomentan su aprendizaje; lo anterior puede deberse a que estas son las tecnologías con las que guardan mayor relación y mejor dominio” (párr. 40). Estas tendencias sugieren que los estudiantes de ambas licenciaturas están aprovechando activamente las tecnologías disponibles para mejorar su competencia en inglés. También nos permite observar algunas diferencias en las preferencias y el uso de ciertas tecnologías entre los dos grupos, lo que subraya la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza y los recursos tecnológicos para satisfacer las necesidades específicas de cada clase.

Sobre habilidades de la lengua y tecnología

Se muestran diferencias entre licenciaturas sobre el área específica en la que los estudiantes creen que podrían necesitar más apoyo al utilizar tecnologías para el aprendizaje del inglés. En la Licenciatura en Educación Primaria, la comprensión auditiva es identificada como el área que necesita más apoyo, con un 62.5% de los estudiantes señalándola como su principal preocupación. Le sigue la expresión oral, con un 18.8%, y la expresión escrita, con un 12.5%. Por otra parte, en la Licenciatura en Educación Preescolar, la comprensión auditiva también es la principal área de preocupación, aunque con un porcentaje ligeramente menor del 55.6%. La gramática y vocabulario es la segunda área identificada con un 18.5%, seguida por la expresión oral con un 14.8%. La comprensión de lectura y la expresión escrita reciben menos atención, con un 7.4% y un 3.7%, respectivamente.

Esta comparación destaca las áreas específicas en las que los estudiantes de cada licenciatura perciben que necesitan más apoyo al utilizar tecnologías para su aprendizaje del inglés, lo que puede ser de utilidad para informar las estrategias de enseñanza y desarrollo de recursos tecnológicos para cada grupo, por ejemplo, para el caso de la licenciatura en Educación Primaria se podrían incorporar actividades que promuevan la práctica regular de la escucha activa, como el uso de podcasts y audiolibros adaptados a su nivel. Para la licenciatura en Educación Preescolar, sería importante integrar actividades lúdicas y canciones en inglés que estimulen el desarrollo del lenguaje oral y la comprensión auditiva de manera natural y atractiva dado que la comprensión auditiva y la adquisición de vocabulario son áreas de interés prioritario.

Interacción y colaboración a través de las TIC

En comparación, la percepción de la interacción y colaboración con los compañeros a través de las tecnologías de la información en la clase de inglés difiere ligeramente entre las licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria.

En la Licenciatura en Educación Preescolar, el 25.9% de los estudiantes considera que la interacción es muy positiva, mientras que el 48.1% la percibe como positiva y el 25.9% como neutral. Por otro lado, en la Licenciatura en Educación Primaria, el porcentaje de estudiantes que la percibe como muy positiva es del 18.8%, seguido por un 43.8% que la considera positiva y un 37.5% que la califica como neutral. Aunque ambas licenciaturas muestran una percepción mayoritariamente positiva hacia la interacción y colaboración a través de las tecnologías, la Licenciatura en Educación Preescolar muestra una percepción ligeramente más efectiva en comparación con la Licenciatura en Educación Primaria. Esto sugiere que los estudiantes de Educación Preescolar pueden sentirse más cómodos y participativos en el entorno tecnológico durante las actividades colaborativas en clase de inglés, como señalan Zarceño y Andreu (2015) “...el uso adecuado de las TIC favorece la construcción de la autorregulación, ya que su uso puede contribuir al establecimiento de relaciones más horizontales y equitativas...” (párr. 22).

Autonomía y Autoevaluación sobre el uso de TIC como TAC

En relación con la capacidad de utilizar tecnologías de la información de manera autónoma para mejorar la competencia en inglés, se planteó la pregunta *¿Te sientes capaz de utilizar tecnologías de la información de manera autónoma para mejorar tu competencia en inglés?* Tanto los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria como los de Educación Preescolar muestran una confianza considerable en sus habilidades. En la Licenciatura en Educación Primaria, el 25% de los estudiantes se siente completamente capaz, mientras que el 75% indica sentirse capaz en cierta medida. Por otro lado, en la Licenciatura en Educación Preescolar, un porcentaje ligeramente mayor del 29.6% de los estudiantes se siente completamente capaz, mientras que el 66.7% se considera capaz en cierta medida. Sólo un pequeño porcentaje del 3.7% de los estudiantes de Educación Preescolar indica no sentirse del todo capaz. Ambos grupos muestran una tendencia positiva hacia la autonomía en el uso de tecnologías para mejorar sus habilidades en inglés, con una ligera inclinación hacia una mayor confianza entre los estudiantes de Educación Preescolar.

A esto, los estudiantes también tuvieron la posibilidad de autoevaluarse en cuanto al uso de TIC como TAC para aprender inglés. Por un parte, 43.8% de los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria se evaluó con 8, en una escala del 0 al 10, en el uso de TIC como TAC para el aprendizaje de la lengua inglesa. Una cifra similar, el 40.7%, en la Licenciatura en Educación Primaria, se evaluó también en 8, siendo estos los indicadores más altos para cada licenciatura.

Opiniones

De manera general, los comentarios proporcionados por los estudiantes ofrecen información valiosa sobre su experiencia y percepción del uso de tecnologías para aprender inglés. En general, se observa una variedad de opiniones y sugerencias. ¡Algunos estudiantes expresan su satisfacción con el uso de aplicaciones como Kahoot!, *Duolingo* y *LingoClip*, y sugieren más actividades interactivas y juegos en línea para fortalecer su aprendizaje. Otros mencionan la importancia de mejorar la calidad del internet institucional para una experiencia de aprendizaje más efectiva. Además, se destaca la preferencia por actividades dinámicas e interactivas, como conversaciones en línea y juegos, que promueven una participación y un aprendizaje más práctico. También se mencionan recomendaciones específicas, como el uso de medios tecnológicos para generar conversaciones con hablantes nativos de inglés y la implementación de estrategias que incorporen intereses individuales, como series, películas y música en inglés. Estos comentarios resaltan la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza a las preferencias y necesidades de los estudiantes, así como la necesidad de mejorar la infraestructura tecnológica para optimizar el aprendizaje del inglés.

Reflexión

La integración efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) en la enseñanza del inglés plantea desafíos y oportunidades significativas en el contexto educativo actual. Sin embargo, también “facilitan el tránsito discreto entre la pedagogía tradicional y nuevas formas de interacción educativa, develando en ellos nuevos roles como enseñantes y aprendices” (Zarceño y Andreu, 2015, párr.19).

Al considerar las percepciones y experiencias de estudiantes de licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar, se pueden identificar estrategias específicas para mejorar el uso de la tecnología en el aprendizaje del inglés en cada grupo, como comentan Zarceño y Andreu (2015):

La deconstrucción de las prácticas docentes tradicionales y su innovación mediante la incorporación del uso de tecnologías de la información y comunicación establece una práctica constante de reflexión crítica, personal y colectiva; sin embargo, la innovación en las prácticas educativas sólo podrá ser efectiva cuando se incorpore al grupo de estudiantes en la reflexión. (párr. 38)

En el caso de los estudiantes de Educación Primaria, donde la comprensión auditiva es identificada como el área que necesita más apoyo, se podrían diseñar actividades que fomenten la práctica regular de la escucha activa, audiolibros adecuados a su nivel, el uso y la creación de *podcasts*. Además, sería beneficioso continuar con la implementación de actividades interactivas y desafiantes que aprovechen su alta motivación, los proyectos colaborativos en línea y los juegos, recordando aquí que la gamificación “nos permite brindar una experiencia de aprendizaje virtual más dinámica y significativa ...se pueden implementar herramientas o juegos educativos en línea para enseñar o reforzar habilidades y conceptos, permitiendo que los estudiantes se involucren más en su proceso de aprendizaje” (Arenas, 2023, párr.5). Aunado a esto, debería promoverse el uso de herramientas tecnológicas que les resulten familiares y cómodas, como computadoras portátiles y teléfonos inteligentes, junto con la exploración e introducción gradual de tabletas para diversificar su experiencia tecnológica.

Por otro lado, para los estudiantes de Educación Preescolar, donde la comprensión auditiva también es prioritaria, se podrían integrar actividades lúdicas y canciones en inglés que estimulen el desarrollo del lenguaje oral y la comprensión auditiva de manera natural y atractiva. Además, sería importante ofrecer orientación y apoyo para acceder y evaluar recursos en línea de calidad, dada su mayor preocupación por este aspecto, en este sentido, convendría explorar instrumentos para medir la calidad en los recursos educativos digitales, en este sentido, Acuña (2021) señala que estas herramientas de evaluación “ayudan a los profesores y estudiantes a elegir los recursos educativos digitales independientes más adecuados a sus necesidades didácticas y técnicas” (párr. 4-5) y propone un conjunto de instrumentos que se centran en los contenidos, la tecnología y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sumado a esto, se podría promover el uso de aplicaciones móviles interactivas y redes sociales como herramientas para practicar el idioma en un contexto auténtico y colaborativo.

Para que los estudiantes logren emplear las TIC como TAC conviene recuperar y reconocer las habilidades que los estudiantes han desarrollado como nativos digitales, en torno a esto, Molinero y Chávez (2019) señalan que las TIC “se han venido utilizando cotidianamente por los estudiantes, lo cual implica que las competencias no evidentes resulten invisibles en los entornos formales. Y se llegan a hacer invisibles debido a que algunas son ignoradas o resultan irrelevantes dentro del círculo académico” (p. 09). Es decir, se debe reconocer este aprendizaje ‘invisible’, tanto en estudiantes como en profesores, considerando éste como el uso de herramientas existentes en Internet sin capacitación previa, y utilizarla eficientemente en clase porque puede ser amena, dinámica y de fácil uso para los discentes y docentes.

En términos generales, ambas licenciaturas podrían beneficiarse de estrategias que incorporen una amplia variedad de recursos tecnológicos, desde aplicaciones y sitios web hasta juegos y videos, adaptados a las necesidades y preferencias de cada grupo. Además, se podría fomentar la colaboración e interacción a través de intercambios virtuales, a esto Canto y Villegas-Paredes (2022) indican que estos “permiten a los estudiantes negociar el significado, lo que hace que este sea un entorno digital idóneo en el que puede tener lugar el aprendizaje de idiomas” (párr.1), de esta manera, se podría aprovechar la percepción positiva de los estudiantes hacia la interacción tecnológica a través de redes sociales.

Ahora bien, si se considera que estos estudiantes son docentes en formación, el uso de TIC como TAC impactará no solo su aprendizaje actual, sino también su futura enseñanza. Al integrar tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de aprendizaje y conocimiento, los futuros educadores no sólo desarrollan competencias lingüísticas en inglés, sino que también adquieren habilidades tecnológicas que podrán aplicar en sus propias prácticas docentes. Esto no solo enriquece su experiencia de aprendizaje, sino que también los prepara para implementar estrategias educativas innovadoras y efectivas en sus futuras aulas, beneficiando a las próximas generaciones de estudiantes.

El uso de TIC como TAC puede promover la autonomía de los estudiantes al proporcionar acceso a una amplia variedad de recursos, lo que permitiría a los estudiantes explorar y aprender a su propio ritmo y según sus intereses. La tarea del docente, en este sentido, es buscar y ofrecer a los aprendientes plataformas y aplicaciones que le permitan al alumno autoevaluarse y observar su progreso, para que paulatinamente, monitoree sus avances y se vuelva más independiente.

La exploración sobre el uso de TIC como TAC en la enseñanza del inglés destaca la importancia de diseñar estrategias educativas flexibles y centradas en el aprendiente que aprovechen al máximo el potencial de la tecnología para mejorar el aprendizaje del idioma en diferentes contextos educativos. En este tenor, Sánchez (2021) apunta que “realizar investigaciones dentro del aula debe convertirse en un hábito de nuestra docencia” (p.62) ya que esto ofrecerá luz sobre cómo adaptar y personalizar actividades tecnológicas según las necesidades y preferencias de cada grupo, lo que puede contribuir significativamente a la efectividad y la satisfacción de los educandos en su proceso de aprendizaje del inglés.

Finalmente, la reflexión sobre la enseñanza permite a los docentes mejorar sus prácticas y, al mismo tiempo, enseña a los estudiantes a repasar sobre su propio aprendizaje. Al ver a sus docentes participar en la reflexión crítica y ajuste de sus métodos, los estudiantes aprenden a hacer lo mismo, desarrollando así habilidades de autoevaluación y autonomía en su aprendizaje. Esta interconexión entre la reflexión docente y la reflexión estudiantil es primordial para crear un entorno de aprendizaje más poderoso y consciente.

Declaraciones

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses. No tiene intereses financieros en competencia conocidos ni relaciones personales que pudieran haber parecido influir en el artículo del que se informa en este capítulo.

Contribución de los autores

Sánchez-Velázquez, Haydeé Tamara: Redacción del borrador original, revisión, curación de datos, análisis, revisión y corrección estadística, corrección de estilo, revisión de ortografía y redacción.

Disponibilidad de datos y materiales

La información contenida en este documento está disponible previa solicitud expresa del autor principal.

Financiación

No se recibió algún tipo de financiación.

Agradecimientos

Se agradece a la institución de educación superior que participo en el estudio, y agradecer también a todos los estudiantes su amable apoyo en la aplicación de las encuestas.

Abreviaturas

TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TAC	Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento

Referencias

Básicos

Acuña, M. (2021). *Evaluando calidad en los Recursos Educativos Digitales*. EVirtualplus.

Arenas, A. (2023). *Cómo la tecnología mejora la experiencia de aprendizaje de los estudiantes*. Edu Labs.

Bustos, A. y Román, M. (2011). *La Importancia de Evaluar la Incorporación y el Uso de las TIC en Educación*. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(2).

- Carranza, M., Islas, C. y Maciel, M. (2018). *Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés*. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(2), 50-63.
- Canto, Silvia y Villegas-Paredes, Gladys (2022). *El intercambio virtual como facilitador del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural*. NODOS 2022.
- Choquehuanca-Calquina, J., Vilca-Pilco, B., & Mamani-Castro, T., (2022). *Motivación para el aprendizaje del idioma inglés y la relación con el rendimiento académico de estudiantes del nivel secundario de la Ugel San Román* 2021. 593 digital Publisher CEIT, 7(4-2), 303-311
- IFEMA (2023). *¿Qué son las TIC y TAC en la educación?* IFEMA MADRID.
- Molinero, M. y Chávez, U. (2019). *Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior*. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19).
- Moreno, N., Leiva, J. y Matas, A. (2016). *Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas*, *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 16-34. ISSN: 2386-4303.
- Narvaez, O. y Villegas, L. (2014). *Introducción a la Investigación: guía interactiva*.
- Rico, C. (2017). *La ayuda de las Nuevas Tecnologías en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. *Universidad Pontificia Comillas*.
- Sánchez, H. (2021). *Autonomía y aprendizaje del inglés en la educación Normal: redes y tareas*. En García S. y Llanos, R. (Coord.) *Tecnologías, Idiomas e Innovación Pedagógica* (pp. 44-67).
- Zarceño, A. y Andreu, P. (2015). *Las tecnologías, un recurso didáctico que fortalece la autorregulación del aprendizaje en poblaciones excluidas*. *Perfiles educativos*, 37(148), 28-35.

La escritura como catarsis de la realidad

Writing as a catharsis of reality

Rivas-Lazcano, Natali ^{*a} y Fuentes-Favila, Luis Macario ^b

^a  Escuela Normal de Atlacomulco •  KRP-3043-2024 •  0009-0009-1893-4032
^b  Escuela Normal de Atlacomulco •  KIE-4646-2024 •  0000-0003-4836-6338 •  379826

Clasificación CONAHCYT: DOI: <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.103.116>

Área: Humanidades y Ciencias del Comportamiento
Campo: Pedagogía
Disciplina: Teoría y métodos educativos
Subdisciplina: Evaluación de alumnos

Key Handbooks

Las principales aportaciones a la generación de Ciencia y Tecnología de la presente investigación surgen en la innovación de las estrategias para fortalecer el perfil de egreso de educación secundaria en la Escuela Secundaria “Justo Sierra” y de otras instituciones que tienen contextos similares, porque la información obtenida servirá para transformar realidades motivando a los estudiantes para que trasciendan en los esfuerzos mentales con sabor a goce. Entre los aspectos clave a comprender se encuentran: la Programación Neurolingüística (PNL), Planes y programas 2022, proceso de escritura y enfoque humanista. Las principales conclusiones surgen cuando los estudiantes hacen un esfuerzo de identificar sus emociones o sentimientos a través de la escritura como una forma de catarsis, empezó a tener beneficios en el desempeño académico, lo que implica una evolución en la práctica docente. Por otra parte, se identificó que es necesario que los docentes comprendan el contexto de los estudiantes, para mejorar la práctica docente y logran que cada miembro del aula se sienta motivado y capaz de elaborar cualquier escrito con especificaciones o un texto libre

Citación: Rivas-Lazcano, Natali y Fuentes-Favila, Luis Macario. 2024. La escritura como catarsis de la realidad. 103-116. ECORFAN.

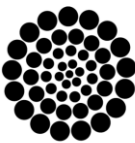
* ✉ [\[luis.favila@escuelanormaldeatlacomulco.edu.mx\]](mailto:luis.favila@escuelanormaldeatlacomulco.edu.mx)

Handbook shelf URL: <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>



ISBN 978-607-8948-32-1/©2009 The Authors. Published by ECORFAN-Mexico, S.C. for its Holding Mexico on behalf of Handbook HRDE. This is an open access chapter under the CC BY-NC-ND license [\[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/\]](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee **MARVID**[®]- in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.

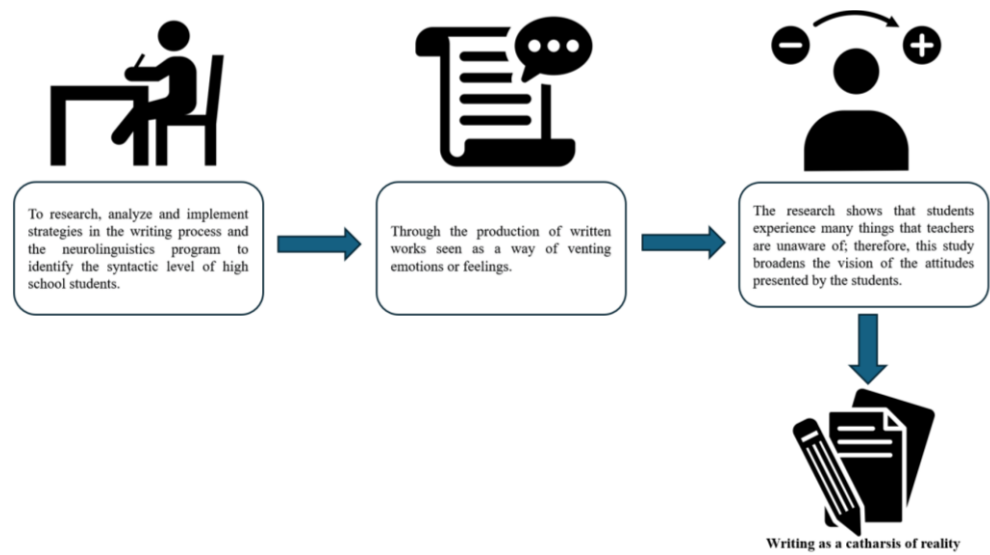


RENIECYT
Registro Nacional de Instituciones y
Empresas Científicas y Tecnológicas

1702902 CONAHCYT

Abstract

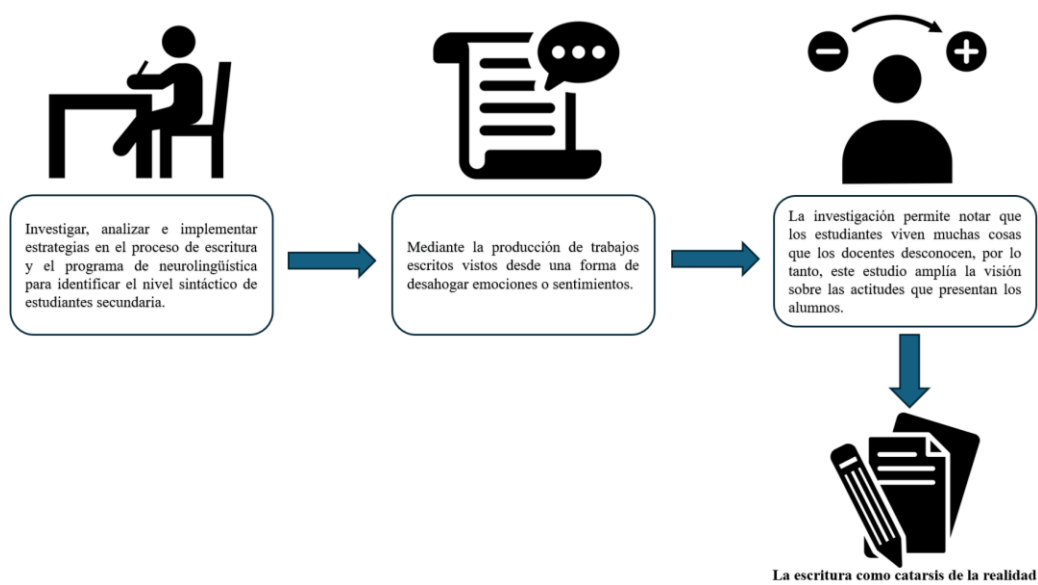
Writing is fundamental in communication because sometimes text messages need coherence and cohesion, generating misunderstandings. This is because the message is not clear. The same situation happens in academic texts because what you want to achieve or communicate has yet to be established beforehand. The present research was carried out with students in 3rd grade "A" of the Secondary School 1027 "Justo Sierra" located in the municipality of Atlacomulco, who presented difficulties in developing academic texts; for this reason, the general objective was to investigate, analyze and implement strategies in the writing process and the neuro-linguistic program to identify the syntactic level of the students through the consideration of written productions. The results showed that the strategies in the writing process were appropriate for the age and needs presented by the students, impacting positively on the student's written productions.



Writing, Adolescents, Neuro-linguistic

Resumen

En la comunicación, el proceso de escritura es fundamental porque en ocasiones se emiten mensajes de texto que carecen de coherencia y cohesión generando malentendidos, esto se debe a que el mensaje no es claro, la misma situación se presenta en los textos académicos, porque no se establece con anticipación a qué se quiere llegar o qué se desea comunicar. La presente investigación se realizó con alumnos del 3º A de la Escuela Secundaria 1027 “Justo Sierra” ubicada en el municipio de Atlacomulco, los cuales presentaban dificultades para desarrollar textos académicos, por tal motivo el objetivo general fue investigar, analizar e implementar estrategias en el proceso de escritura y el programa de neurolingüística para identificar el nivel sintáctico de los estudiantes mediante la consideración de las producciones escritas. Los resultados mostraron que las estrategias en el proceso de escritura fueron adecuadas para la edad y necesidades que presentaban los alumnos, impactando positivamente en las producciones escritas de los estudiantes.



Escritura, Adolescentes, Neurolingüística

Introducción

Durante muchos años se ha visto a la escritura como una herramienta para la comunicación pero también es útil para expresar los recuerdos buenos y malos, para analizar el por qué las personas actúan o piensan de determinada forma; además las experiencias son fundamentales en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en todos los seres humanos, por tal motivo se desarrolló una investigación en la Escuela Secundaria Oficial No. 1027 “Justo Sierra” ubicada en el municipio de Atlacomulco con estudiantes del 3° “A”, porque el grupo presentaba dificultades para poder escribir cualquier tipo de texto y tenía una actitud apática cuando de escribir se trataba. La mayoría del grupo no usa signos de puntuación, porque no le ven la utilidad, debido a que los errores marcados en sus apuntes son faltas de ortografía; además no están acostumbrados a realizar esquemas de escritura ni borradores, lo cual hace que tengan un bajo rendimiento en la disciplina de Español.

Para motivarlos, se optó por iniciar escribiendo un texto sobre sus emociones reprimidas y erradicar las ideas negativas que tenían sobre ellos al momento de pensar que no eran buenos, que las cosas no fluían a su favor y que nunca lo lograrían, pero si lograban escribir poco o mucho se valoraba que fueran escritos propios, sin ayuda de la inteligencia artificial.

Si los estudiantes desde la cotidianidad emplean preguntas guía, son capaces de realizar textos académicos sin ninguna dificultad tomando como guía la rúbrica que proporcione el docente; además la retroalimentación oportuna ayudará al estudiante en el proceso de escritura antes de llegar al texto final. De esa manera el estudiante tendrá deseos de escribir, pero para lograrlo se requiere de un esfuerzo mental con sabor a goce. Con la ayuda de tres estrategias se logrará lo anterior.

Esta investigación aporta los siguientes hallazgos a la educación:

- Los estudiantes muestran en su mayoría que son kinestésicos, esto nos dice que aprenden manipulando materiales; sin embargo, para que las estrategias funcionaran necesitaban estar las instrucciones escritas en el pizarrón, no bastaba con decírselas.
- Escribir sobre el pasado y presente permite a los estudiantes valorar su estilo de vida, identificar las cosas buenas que les han sucedido, pero también las cosas negativas que han transformado sus vidas, dándoles la oportunidad de ampliar su visión de lo que quieren y cómo deben de conducirse en el futuro.
- Utilizar diferentes colores para realizar las correcciones de acuerdo con la categoría a la que pertenece la falta, facilita a los estudiantes identificar su error y hacer las correcciones pertinentes.
- La escritura creativa es el reflejo de lo que no se habla en casa y que de alguna manera los alumnos necesitan expresarlo.
- Escribir no es simplemente comunicarle a alguien más, sino una catarsis de lo que no deja avanzar con cotidianidad a una persona.

Cabe mencionar que hay tres subtítulos que contienen estrategias para mejorar el proceso de escritura, el primero es “La lectura como paso previo para llegar a la producción de textos” la cual consiste en evidenciar que el estudiante necesita leer, escuchar, imaginar u observar para escribir, el segundo “La escritura como medio de liberación” consiste en que los estudiantes por medio de la escritura hablen sobre las emociones reprimidas, en el tercer apartado “Escritura creativa para desarrollar la autonomía” se muestra la capacidad del alumno para crear un cuento de manera creativa y pone en tela de juicio sus valores para trabajar en equipo, además cada una cuenta con resultados, al finalizar hay una conclusión y recursos.

La lectura como un paso previo para llegar a la producción de textos

La disciplina: español se enfoca en reconocer la diversidad de formas de comunicación y expresión para conocer, pensar, comunicar, representar, interpretar y nombrar al mundo de manera oral y escrita, por lo tanto, en este apartado se habla de cómo la lectura influye en la producción de los textos. Durante la semana de reforzamiento se trabajó con alumnos de 3° “A” en la estrategia “Escrito descompuesto” que consistió en que la primera persona de cada fila tuviera una hoja con alguno de las siguientes temas: el amor, muerte, cáncer, alcoholismo, noviazgo, depresión y ansiedad, luego leyeron el texto en dos minutos, después de analizarlo tuvieron tres minutos para escribir sobre qué sabían del tema y qué aprendieron, posteriormente le dieron a leer su escrito al compañero de atrás para que él escribiera lo indicado y así sucesivamente hasta terminar con el último de la fila.

La estrategia se desarrolló en dos sesiones de 50 minutos cada una. La primera sesión se tuvo de 9:00 a 10:00 a.m. La docente en formación preguntó de manera grupal ¿Cómo se sienten? Para lo cual la mayoría respondió que bien, ella les indicó que nuevamente trabajarían juntos, posteriormente realizó un pase de lista, pero en lugar de decir presente respondieron qué es lo más se les dificultaba cuando redactaban y algunas de las respuestas fueron: “La ortografía”, “No saber exactamente de qué hablar”, “Pensar en lo que podría escribir”, “La cantidad de palabras que me pidan”, “No me gusta”, “Me cuesta mucho trabajo ponerme a escribir”, “No me siento seguro” “No uso comas, porque no sé en qué momento van”, cabe mencionar que solo asistieron 33 alumnos de los cuales 15 fueron mujeres y 18 hombres.

Se informó a los estudiantes lo que se evaluaría y en grupo se le dio lectura a la rúbrica, la cual contempló el mensaje plasmado, coherencia, cohesión y ortografía, dando un valor máximo de 40 puntos, véase anexo 10. “Rúbrica del Escrito descompuesto 1 y 2”. Al terminar la explicación se les preguntó de manera grupal si había dudas, pero la mayoría dijo que no; sin embargo, la titular de la disciplina de Español la Profa. Erika Vaca Guadarrama sugirió no dar indicaciones hasta que todos atiendan, verificando que los alumnos hayan comprendido las actividades a realizar y cuestionarlos, para comprobar que entendieron lo solicitado. (Véase. Anexo 3. Amigo crítico 1)

Los estudiantes se veían nerviosos por terminar la lectura; para que no se pudieran copiar entre filas se les dieron temáticas diferentes. Cuando terminó el último de cada fila, se les preguntó cómo se sentían, algunas respuestas fueron: “Alterado”, “Emocionado”, “Preocupado por el tiempo”; además, en las entrevistas el alumno B afirmó: Al inicio me sentía nervioso, porque nunca habíamos jugado esta estrategia, luego molesto por las correcciones y finalmente cómodo cuando me explicaron mis errores de manera detallada, pero preferiría no saber quién de mis compañeros me revisa para evitar rencores. (Véase. Anexo 2. Entrevista 1 B)

Los estudiantes pasaron su libreta hacia atrás para realizar una coevaluación con la rúbrica entregada; además, anotaron sugerencias y cosas positivas del escrito, fueron muy específicos en cada una de las observaciones, hubo dudas como las siguientes: ¿Con cualquier tinta voy a evaluar? ¿Puedo escribir hasta abajo de la hoja la sugerencia? ¿Es importante anotar sugerencias? ¿Puedo escribir únicamente las cosas que debe corregir?

Cuando terminaron de realizar la coevaluación regresaron las libretas a sus dueños y les sugerí que antes de reclamar sobre su calificación debían leer las anotaciones y si aún estaban inconformes lo externaran, hubo 6 estudiantes que no estaban conformes así que se analizó y al final se les explicó las sugerencias.

El anexo cinco es la rúbrica de coevaluación, el alumno obtuvo 28 de 40 puntos dándole un 7.0 de calificación sabiendo que 10.0 es lo máximo. Su compañero le hizo observaciones respecto al mal uso de la información, falta de conectores y comas, se muestra como le corrige tanto ideas como faltas o errores ortográficos. En su escrito (véase. Anexo 6. Escrito alumno A) se muestran las correcciones con tinta roja y las sugerencias de la sustitución de palabras.

El alumno B obtuvo 40 de 40 puntos, él escribió acerca del cáncer, la única falta ortográfica fue una mayúscula y su compañero se la encerró, sobre su escrito opina que es necesario que no enseñen a curar una enfermedad sino a prevenirla. (Véase. Anexo 8. Escrito alumno B)

Hizo falta precisión en las indicaciones, para que los estudiantes no tuvieran tantas dudas y se sintieran cómodos durante toda la estrategia; además se debió dejar que ellos solos se dieran a la tarea de leer la rúbrica para fomentar desde ahí la lectura.

Actualmente la inteligencia artificial inunda la mente de los estudiantes, encausándolos en lo que la IA cree pertinente, dejando a un lado que exploten todo sus conocimientos y saberes, por tal motivo la estrategia en todo momento se desarrolló dentro del aula, aunque pareciera una tarea fácil escribir de qué trata el texto y que sabías sobre el mismo, muchos le hubieran escrito a “ChatGPT” para que desarrollara su tarea.

El uso de la rúbrica es muy útil, porque los aspectos son específicos, desafortunadamente cuando los estudiantes realizaron el ejercicio de coevaluación, algunos beneficiaban a otros o los perjudicaban por situaciones que sucedieron anteriormente, dejando de lado su pensamiento crítico.

Resultados

Antes de que los estudiantes redactaran, la mayoría de ellos se veían tranquilos, pero cuando lo hacían se veía su nerviosismo; sin embargo, manejaban muy bien eso, porque los escritos contenían la idea central de lo solicitado y nadie se desvió del mismo. Se leyó la rúbrica, algunos tuvieron conflictos con la ortografía y los signos de puntuación.

Durante la aplicación se veían con exceso de energía por redactar y terminar en el tiempo que se determinó desde el inicio. Cabe mencionar que nadie se detenía a preguntar o pedir algún material a algún otro compañero, realmente se enfocaron en lo que se les había indicado.

Después de la aplicación se analizaron los escritos, obteniéndose lo siguiente:

- Al 58.8% le gustó la estrategia y volverían a realizarla
- 2 alumnos afirman que no les gustó que un compañero revisara su trabajo
- 27 alumnos empezaron a utilizar signos de puntuación
- 10 alumnos se sienten más seguros al redactar después de que se reconocieran las cosas buenas de sus producciones escritas
- 3 de cada 5 alumnos mejoraron en la sintaxis de número
- De 5 alumnos que tenían problemas con la sintaxis de género 2 de ellos mejoraron y se sintieron cómodos

La implementación de la estrategia “Escrito descompuesto” demuestra ser altamente eficaz, puesto que los estudiantes ponen en práctica el uso de signos de puntuación, mejoran la sintaxis que son fundamentales para la comunicación, aumenta la concentración y se disminuyen las ambigüedades en las instrucciones gracias a la rúbrica; además se considera que gracias al PLN obtiene un súper aprendizaje con la implementación de estrategias innovadoras y creativas que ayuden al aprendizaje a ser eficaz por medio del cuerpo y la mente (Sambrano, 2001, pp. 24-91)

Finalmente, el “Escrito descompuesto” es una estrategia de inicio que se puede aplicar en cualquier disciplina buscando los textos pertinentes para iniciar un nuevo proyecto, lo mejor de todo es que permite identificar los conocimientos previos y beneficia ayuda a verificar la coherencia y cohesión real que tienen los estudiantes, sin ayuda de ninguna inteligencia artificial.

La escritura como catarsis de la realidad

Durante toda la vida se van guardando recuerdos buenos y malos en el hipocampo, lo cual nos forja a actuar o pensar de determinada forma, las experiencias son fundamentales para desarrollar las habilidades lingüísticas en todos los seres humanos, por tal motivo el presente apartado ofrece las experiencias tanto positivas como negativas que han tenido en su vida y cómo es que repercute en la cotidianidad de los alumnos.

La estrategia “Cuéntale a Rivas” se desarrolló en dos sesiones de 50 minutos cada una, con alumnos del tercer grado grupo “A”. La primera clase fue de 12:00 a 12:50, hubo un total de 34 alumnos 15 mujeres y 19 hombres, además consistió en escribir un recuerdo de su infancia con preguntas guías, que no necesariamente tenían que responder, pero que les ayudaría a saber lo que podrían escribir; se leyó en grupo la rúbrica que considera el tratamiento del texto, coherencia, cohesión, sinónimos y ortografía véase anexo 9, al igual que se resolvieron dudas como las siguientes: “Si no me acuerdo de nada, ¿De qué puedo escribir?”, “¿Puedo agregar otras cosas?”, “¿Por qué es importante leer la rúbrica en grupo?”.

Al terminar de resolver dudas los estudiantes empezaron a redactar su recuerdo de la infancia con las siguientes preguntas: ¿Qué recuerdas que te haga feliz cuando eras niño? ¿Quiénes estaban contigo cuando sucedió ese momento? ¿Qué importancia tiene para ti recordarlo? ¿Qué hace único ese momento? ¿Te gustaría volver a vivir aquel día? Si tuvieras la oportunidad de cambiar algo de ese día ¿Lo harías? Cabe mencionar que la Profa. Erika Vaca Guadarrama titular de la disciplina de español afirma que hay un avance notorio durante la conducción, al dar instrucciones, porque se cuestiona de manera individual a los alumnos (Véase. Anexo 4. Amigo crítico 2)

Cuando terminaron de escribir, hicieron intercambio con algún compañero con el que se sintieran más cómodos para que calificará su escrito, se les indicó que debían escribir los errores que tuvieran en su producción escrita y calificar su rúbrica. Surgieron dudas como las siguientes: “¿Puedo revisar el trabajo con tinta negra?” “¿Califico la rúbrica con lápiz?” “¿En dónde escribo las sugerencias? ¿Es importante escribir quien revisó?”

Al término de la coevaluación devolvieron las libretas a sus dueños los cuales leyeron con calma las sugerencias e hicieron una reflexión sobre las correcciones. Las reacciones al ver sus correcciones fueron de su agrado, porque ya eran mínimas, lo cual les producía satisfacción al ver que no tenían tantos errores y se reconocían los aciertos de sus producciones.

Además, en el anexo 12 se puede observar una rúbrica del alumno B en donde obtuvo 21 de 25 puntos dándole una calificación de 8.4 sabiendo que 10.0 es lo máximo, es importante mencionar que se le sugiere profundizar más en el texto y utilizar los signos de puntuación.

El alumno A mejoró considerablemente en cuestión de ortografía y signos de puntuación, también empezó a aceptar sugerencias de sus compañeros sin mostrar actitud agresiva ni comentarios de rechazo y comenzó a esforzarse en detectar errores en sus escritos y en los de sus compañeros, véase anexo 10. Los alumnos han experimentado la frustración, ira, tristeza, ya sea porque algún compañero de clase, amigo, familiar o docente ayudó a que surgiera esa situación, pero lo interesante es cómo enfrentan ese problema. Cada uno de los individuos es diferente y la forma en como las personas se dirigen a los alumnos repercute en su forma de actuar y pensar.

El uso de preguntas guía ayudó a la mayoría de los estudiantes a redactar; sin embargo, hubo tres alumnos que no deseaban escribir sobre ese tema y se les explicó que tenían una rúbrica y si atendían todos los aspectos no habría problema. Fue oportuna la estrategia para comprender las actitudes de los alumnos y conocer más su perspectiva de mirar el mundo.

Los estudiantes en su mayoría se sintieron cómodos al realizar este tipo de textos, hubo únicamente 4 estudiantes que dijeron que la estrategia no les había gustado, porque no les agradaba recordar su infancia, por motivos personales; además se obtuvieron los siguientes resultados:

- El 85.7% de los estudiantes se sintió cómodo o feliz por realizar una producción personal
- 32 alumnos tuvieron un mínimo error en la ubicación u omisión de signos de puntuación
- Al 88.5% les gustó la revisión por colores
- El 97.1% plasmó un escrito detallado de lo solicitado, mayor de 8 renglones
- 5 alumnos de cada 7 tuvo coherencia en sus escritos

Al haber analizado sus comentarios sobre si les había gustado o no la actividad, 31 alumnos respondieron que les había gustado, porque fue fácil y agradable la estrategia; además de que tuvieron tiempo de realizarlo.

La estrategia “Cuéntale a Rivas” crea un ambiente favorable para que los estudiantes escribieran sobre su infancia, los resultados son satisfactorios, puesto que se observa interés al escribir más de lo solicitado, hay coherencia en sus escritos y se maneja el uso de colores para realizar modificaciones sobre la producción gracias a la rúbrica utilizada; se tiene que crear una guía para corregir errores precisos ya sea de normatividad, cohesión, coherencia, adecuación o presentación (Cassany, 1993, pp.26-38) Finalmente, es importante destacar tres puntos en los trabajos de los estudiantes. el primero: cosas positivas o bien hechas por el alumno, segundo: cosas curiosas que no se solicitaron, pero el alumno dio un poco más de lo esperado y tercero: cosas que se deben mejorar.

Escritura creativa para desarrollar la autonomía

La escritura creativa otorga libertad en las mentes de adolescentes fomentando la autonomía, por tal motivo el presente apartado es fundamental para ver la creatividad de los estudiantes al redactar textos narrativos, que lleven al máximo su imaginación y pongan en tela de juicio sus valores trabajando en equipo.

Se trabajó con alumnos de 3° “A” una estrategia llamada “Basta de palabras nuevas” la cual consistió en que un alumno dijera A mientras repetía el abecedario en su mente hasta que un compañero le dijo basta, pero en lugar de elaborar una tabla, ellos crearon un cuento con nombre, lugar, apellido y animal con esa letra (debía ser la inicial). Muchos comentarios fueron: “Sí, que padre”, “Yes”, “Es como el basta normal”

Al inicio los estudiantes se notaban nerviosos, pero antes de que iniciarán a escribir, se leyó la rúbrica que consideraba la coherencia, cohesión, ortografía, ideas plasmadas y uso de los conectores, véase anexo 14, después los alumnos formaron equipos de cinco. Las letras fueron F, J, H, D y M.

En los anexos 14 y 15 se puede apreciar como el primer equipo crea un cuento con coherencia y cohesión sin que falte ningún animal, nombre, apellido o lugar con la letra indicada. Además, trabajaron a pesar de su nerviosismo para ir cuidando su ortografía, porque cuando el primer equipo terminó empezaba a contar basta uno, basta dos, hasta el basta diez y fue cuando todos levantaron las manos para dejar de escribir. Al terminar con la letra M se les dieron 10 minutos para subrayar los conectores obligatorios y marcar los aspectos solicitados de cada letra.

En el cuestionario de satisfacción los alumnos A, C, D y E respondieron que les gustó trabajar en equipo por las nuevas ideas, correcciones al instante y sobre todo porque entre los integrantes del equipo se apoyaron, pero el alumno B odió trabajar en equipo, porque considera que únicamente estuvo ayudando a los demás. Hay una variedad de respuestas a pesar de que todos estuvieron en el mismo equipo.

La estrategia es de suma importancia para que los alumnos se atrevan a realizar la actividad aunque se equivoquen, porque muchas veces algunos lo consideran un fracaso; sin embargo, es todo lo contrario debido a que eso nos ayuda a mejorar para convertir las debilidades en áreas de oportunidad, y así explotar su potencial e imaginación.

Resultados

- Al 10% de los alumnos le costó mucho poder trabajar en equipos asignados
- El 100% entregó cuentos de calidad con un margen de 3 errores ortográficos
- 3 de cada 6 errores de signos de puntuación se debía a que los alumnos empezaron a decir que era mejor que sobran a que hicieran falta
- El 93.3% se sintió cómodo con la actividad

El grupo mejoró considerablemente entre la primera y la última estrategia aplicada y cada vez se sintieron más seguros con lo que escribían.

La estrategia “Basta de palabras nuevas” es fundamental para mejorar la autonomía facilitando el pensamiento crítico para la toma de decisiones, en este caso, elegir el orden del cuento funge como un mecanismo de autorregulación de emociones negativas, motivándolo a alcanzar el objetivo, asimismo el enfoque de 2022 busca que el estudiante tenga un perfil comunitario dotándolo de autonomía.

Finalmente, la escritura creativa y la autonomía son dos aspectos vinculados no solo para mejorar las habilidades lingüísticas, sino que ayuda a tener diversidad en la literatura, de esa manera enriquecen su vocabulario y dan soluciones auténticas.

Metodología

La metodología es cualitativa. La investigación acción es caracterizada según Lewin (1946) citado por Navarrete y Farfán (2016) por la mejora de la práctica educativa, pero para llegar a ella primero se debe reflexionar sobre las acciones y resultados obtenidos. De esa manera se obtendrá una superior coherencia y justicia formativa (p.71). El modelo que se consideró en esta investigación es el de Kemmis:

Box 1

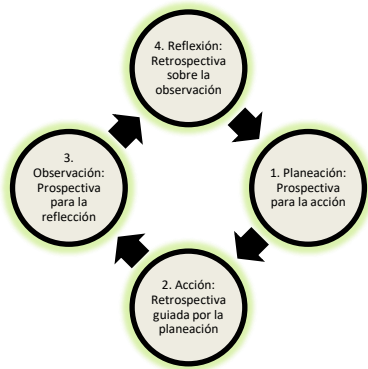


Figura 1
Modelo de investigación – acción de Kemmis
Fuente Navarrete, E., Farfán, M. (2016)

Conclusión

En este trabajo se investigó, analizó y se implementaron estrategias en el proceso de escritura y el programa neurolingüística para identificar el nivel sintáctico de los estudiantes mediante la consideración de las producciones escritas; además, se consideró a la escritura como una manera de desahogar aquellas emociones o sentimientos que en su momento no fueron liberadas. Cumpliéndose el objetivo general de la investigación. Se destacó lo siguiente de cada estrategia:

- ✓ “Escrito descompuesto” es una estrategia de inicio que permitió identificar los conocimientos previos, además de corregir los problemas de sintaxis de género y número, pero la docente en formación empezó a conectar con sus estudiantes desde que les dio confianza de equivocarse sin insultarnos ni hacerlos sentir menos.
- ✓ “Cuéntale a Rivas” permitió que los alumnos conocieran sus emociones y ayudó a la cohesión y a no contradecirse, sin ayuda de ninguna inteligencia artificial, lo cual generó empatía por las diversas situaciones que presentaba cada estudiante.
- ✓ “Basta de palabras nuevas” coadyuvó a la creatividad de cada uno de los estudiantes para crear un cuento y lo hiciera de manera colaborativa; además eso ayudó a conocer como ellos ven el mundo y la docente en formación lo podía utilizar a su favor.

La docente en formación evolucionó desde el momento en donde sus alumnos dejaron de escribir que se sentían “bien o mal” sin contextualizar la situación. Al hacer un esfuerzo de identificar sus emociones o sentimientos a través de la escritura como una forma de expresarlo empezó a tener beneficios en el desempeño académico. Ya no era necesario llamar a sus tutores, porque no podían autorregular aquellos ataques de ansiedad o llorar “sin razón”.

Es muy fácil tomar partido por lo que se cree que es correcto; sin embargo, esta investigación permite darse cuenta de que los estudiantes viven un sinnúmero de cosas que los docentes muchas veces desconocen, por lo tanto, a la docente en formación le amplía la visión de la dirección de las actitudes que presentan los alumnos. Una de las dificultades que se presentó fue que la docente en formación empezara a comprender el contexto de los estudiantes, porque ellos no se sintieran capaces de realizar los escritos programados, porque antes de comenzar ya se sentían derrotados y una parte fundamental del programa de neurolingüística fue apoyar al estudiante y hacerle saber que él podía, que aunque fuera poco o mucho lo que escribiera independientemente de una calificación o si cumplía con la rúbrica o no lo que él había producido era suyo, sin ayuda de ninguna inteligencia artificial, sin ser sacado de internet, los resultados eran producto de él.

Alentar a un estudiante a ser mejor cada día fue una gran responsabilidad y muchos de ellos pensaban que se les decía o escribía la misma retroalimentación y la realidad es que los textos fueron revisados con detenimiento, por respeto a ellos y valoración a su esfuerzo; sin embargo, fue un reto lograrlo por la gran cantidad de estudiantes. Cabe destacar que se volvió un hábito que los estudiantes leyeran la rúbrica antes de elaborar su producción; además, los alumnos empezaron a darle la importancia de elaborar borradores, releer lo que escribían, porque notaron que al primer escrito que hacían les faltaba agregar o quitar ideas. Finalmente, podemos afirmar que esta investigación sirve a los docentes que impartan cualquier disciplina por el hecho que el proceso de escritura siempre se desarrolla.

Anexos

Transcripción de las entrevistas

Anexo 1. Entrevista 1

La aplicación se realizó el mismo día que culminó la estrategia, Alumnos A y B por motivos de privacidad y la no autorización de sus tutores para revelar sus nombres. Las respuestas fueron las siguientes:

Box 2

Tabla 1

Entrevista 1
Estudiante A: Docente: Buenos días ¿Te acuerdas cuando realizamos la estrategia “Escrito descompuesto”? Alumno A: Sí, miss Docente: ¿Te gustó la estrategia? Alumno A: Sí y mucho, porque me pareció interesante aplicar un juego de mi infancia Docente: ¿Te gustaría volver a realizar la estrategia? Alumno A: Sí, pero ahora con un tema diferente, como lo es la música Docente: ¿Consideras necesarios los signos de puntuación? Alumno A: Sí, porque la mayoría de las veces se confunden las cosas, ya ve que, en mi escrito, puse “No quiero saber si la chica está embarazada”, pero así sin coma cuando en realidad quería transmitir “No, quiero saber si la chica está embarazada”, con coma después del “No” Docente: Sí, me acuerdo muy bien ¿Aprendiste algo? Alumno A: Sí, a que es necesario volver a leer lo que escribo, porque a veces las ideas no están bien planteadas como las pienso. Docente: Tienes razón ¿Cómo te sentiste durante la estrategia? Alumna A: La primera vez me sentía muy nerviosa, porque desconocía que podía pasar, pero después comencé a sentirme emocionada; además ya organizaba bien mis tiempos y tenía una idea más clara de lo que podría escribir. Docente: Muchas gracias. Vuelve a tu salón.

Box 3

Tabla 2

Entrevista 1 A
Alumno B Docente: Buenos días ¿Te acuerdas cuando realizamos la estrategia “Escrito descompuesto”? Alumno B: Sí, la que leíamos y luego escribíamos Docente: Sí ¿Te gustó la estrategia? Alumno B: Sí y mucho, pero me hubiera gustado tener más tiempo para escribir con calma Docente: ¿Te gustaría volver a realizar la estrategia? Alumno B: Sí lo volvería a jugar, pero quiero que esta vez fuera en equipos para comprar diferentes opiniones Docente: ¿Consideras necesarios los signos de puntuación? Alumno B: Creo que sí es necesario el uso de signos de puntuación, porque cuando leí el trabajo de sus compañeros a algunas partes no les entendía y pienso que fue porque no había ni una coma. Docente: ¿Aprendiste algo? Alumno B: Sí, pues aprendió a leer sugerencias de mis compañeros sin enojarme y mejor corregí Docente: ¿Cómo te sentiste durante la estrategia? Alumna B: Al inicio nervioso, porque nunca habíamos jugado esta estrategia, luego molesto porque las correcciones y por último cómodo cuando me explicaron mis errores de manera detallada, pero preferiría no saber quién de mis compañeros me revisa para evitar rencores Docente: Muchas gracias.

Anexo 2. “Entrevista 1B”

Box 4

Tabla 3

Entrevista 1 B
La titular de la disciplina de Español la Profa. Erika Vaca Guadarrama evaluó a la docente en formación Natali Rivas Lazcano, en donde dijo las siguientes sugerencias: - No dar indicaciones hasta que todos atiendan - Verificar con los alumnos que hayan comprendido las actividades a realizar - Cuestionar a los alumnos de lo que realizaran, para comprobar que entendieron lo solicitado - Realizar retroalimentación de inicio de cada clase para dar continuidad al trabajar, a recordar que realizaron la clase anterior. Cosas que destaca que se continúen haciendo son: - Continuar trabajando la lectura de comprensión de manera permanente, durante las actividades - Es bueno implementar los diversos tipos de evaluación y concientizar a los alumnos acerca de cada resultado satisfactorio y real. Cuando tuvo que dar una calificación sabiendo que 50 es lo máximo, le otorgó 40 puntos.

Anexo 3. Amigo crítico

Box 5

Tabla 4

Amigo crítico 1

La titular de la disciplina de Español la Profa. Erika Vaca Guadarrama evaluó a la docente en formación Natali Rivas Lazcano, en donde dijo las siguientes sugerencias:

- No dar indicaciones hasta que todos atiendan
- Verificar con los alumnos que hayan comprendido las actividades a realizar
- Cuestionar a los alumnos de lo que realizaran, para comprobar que entendieron lo solicitado
- Realizar retroalimentación de inicio de cada clase para dar continuidad al trabajar, a recordar que realizaron la clase anterior.

Cosas que destaca que se continúen haciendo son:

- Continuar trabajando la lectura de comprensión de manera permanente, durante las actividades
- Es bueno implementar los diversos tipos de evaluación y concientizar a los alumnos acerca de cada resultado satisfactorio y real. Cuando tuvo que dar una calificación sabiendo que 50 es lo máximo, le otorgó 40 puntos.

Anexo 4. “Amigo crítico 2”

Box 6

Rúbrica – Escrito descompuesto 1				
Aspectos	Excelente (10)	Bueno (7)	Regular (4)	Sugerencias
Tratamiento del tema	Profundiza en los objetivos centrales y expone sus principales rasgos.	Menciona mayoría de los objetivos centrales y rasgos.	Menciona algunos objetivos centrales y rasgos.	Te hace falta profundizar más, porque el texto daba más c.fra y tú solo te quedas en lo básico.
Coherencia del tema	Durante todo el texto presenta coherencia entre las ideas.	En la mayor parte del texto presenta coherencia entre las ideas.	Algunas veces el texto presenta coherencia entre las ideas.	No te contradices, pes de una idea te brincas a la otra sin conexión.
Cohesión durante el texto	Utiliza correctamente los signos de puntuación.	Presenta dos o tres errores u omisión de los signos de puntuación.	Presenta cuatro o cinco errores u omisión de los signos de puntuación.	Presentas como 4 omisiones de coma.
Uso de sinónimos	Utiliza sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	Utiliza casi siempre sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	Utiliza algunas veces sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	
Total	28 /40			

7.0 REVISADO

Participación

Figura 2
Amigo crítico 2

Fuente Elaboración propia

Anexo 5 “Rúbrica A”

Box 6

Alcoholismo en la adolescencia

Así como ahí

Pienso que es muy malo, pero no debería ser fomentado entre las familias, porque si los papás lo permiten en raros casos como que le dieran al niño muy bien por beber alcohol, entonces el texto dice que al menos 2 de cada 100 adolescentes de 13-12 años en consumo alcohol. Algo que no sabía era que es una enfermedad crónica, progresiva y fatal. Mi papá me ha dicho que los personas con ese problema suelen tener depresión, ansiedad o baja autoestima, porque se sienten solos otra cosa que dice el texto es que hay alteración en la concentración, pérdida de memoria y el rendimiento escolar baja. Yo he visto que en la autopista hay anuncios de no maneja si estás cansado o ingeriste alcohol, porque luego lo puedes lamentar y un señor en silla de ruedas.

Revisó

Figura 3
Rúbrica A

Fuente Elaboración propia

Anexo 6 “Escrito alumno A”

Box 7

REVISADO
10
Prof. Natali Rivas

Rúbrica – Escrito descompuesto I				
Aspectos	Excelente	Bueno	Regular	Sugerencias
Tratamiento del tema	(10) Profundiza en los objetivos centrales y expone sus principales rasgos.	(7) Menciona la mayoría de los objetivos centrales y rasgos.	(4) Menciona algunos objetivos centrales y rasgos.	
Coherencia del tema	Durante todo el texto presenta coherencia entre las ideas.	En la mayor parte del texto presenta coherencia entre las ideas.	Algunas veces el texto presenta coherencia entre las ideas.	
Cohesión durante el texto	Utiliza correctamente los signos de puntuación.	Presenta dos o tres errores u omisión de los signos de puntuación.	Presenta cuatro o cinco errores u omisión de los signos de puntuación.	
Uso de sinónimos	Utiliza sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	Utiliza casi siempre sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	Utiliza algunas veces sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	
Total	40 / 40			

Muy bien

Figura 4
Escrito alumno A

Anexo 7 “Rúbrica B”

Box 8

Cáncer

Todos te dicen que el cáncer es una enfermedad que se presenta cuando las células se multiplican sin control. Yo quiero que me digan como prevenir, no que hacer cuando YA LO TIENES.

Para prevenir hay que:

- D Peso saludable
- D No tabaco
- D Poco alcohol
- D Proteger la piel

Previsó

10
Escrito

Figura 5
Rúbrica B

Anexo 8 “Escrito alumno B”

Box 9

Tabla 5

Escrito Alumno B

Aspectos	Rúbrica “Cuéntale a Rivas”				Sugerencias
	Excelente (5)	Bueno (3)	Regular (2)	Deficiente (1)	
Tratamiento del tema	Profundiza en los objetivos centrales y expone sus principales rasgos.	Menciona la mayoría de los objetivos centrales y rasgos.	Menciona algunos objetivos centrales y rasgos.	Se desvió totalmente del tema central.	
Coherencia del tema	Durante todo el texto presenta coherencia entre las ideas.	En la mayor parte del texto presenta coherencia entre las ideas.	Algunas veces el texto presenta coherencia entre las ideas.	El texto no presenta coherencia entre las ideas.	
Cohesión durante el texto	Utiliza correctamente los signos de puntuación.	Presenta dos o tres errores u omisión de los signos de puntuación.	Presenta cuatro o cinco errores u omisión de los signos de puntuación.	No presenta ningún signo de puntuación.	
Uso de sinónimos	Utiliza sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	Utiliza casi siempre sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	Utiliza algunas veces sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	No utiliza sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	
Ortografía	Utiliza correctamente las reglas de ortografía.	Presenta de tres a cuatro errores de ortografía.	Presenta de cuatro a cinco errores de ortografía.	Presenta más de cuatro errores de ortografía.	
Total					

Anexo 9. “Rúbrica cuéntale a Rivas”

Box 10

Aspectos	Rúbrica “Cuéntale a Rivas”				Sugerencias
	Excelente (5)	Bueno (3)	Regular (2)	Deficiente (1)	
Tratamiento del tema	Profundiza en los objetivos centrales y expone sus principales rasgos.	Menciona la mayoría de los objetivos centrales y rasgos.	Menciona algunos objetivos centrales y rasgos.	Se desvió totalmente del tema central.	
Coherencia del tema	Durante todo el texto presenta coherencia entre las ideas.	En la mayor parte del texto presenta coherencia entre las ideas.	Algunas veces el texto presenta coherencia entre las ideas.	El texto no presenta coherencia entre las ideas.	
Cohesión durante el texto	Utiliza correctamente los signos de puntuación.	Presenta dos o tres errores u omisión de los signos de puntuación.	Presenta cuatro o cinco errores u omisión de los signos de puntuación.	No presenta ningún signo de puntuación.	
Uso de sinónimos	Utiliza sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	Utiliza casi siempre sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	Utiliza algunas veces sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	No utiliza sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	
Ortografía	Utiliza correctamente las reglas de ortografía.	Presenta de tres a cuatro errores de ortografía.	Presenta de cuatro a cinco errores de ortografía.	Presenta más de cuatro errores de ortografía.	
Total					

10 REVISADO
Prof. Natali Rivas

¡Felicidades!

La única observación fue el cambio de la palabra, pero en general lo escrito es muy bueno. Me da mucho gusto que incluyes signos de puntuación.

Figura 6

Rúbrica “Cuéntale a Rivas”

Anexo 10. “Rúbrica alumno A”

Box 11

El reparto de...

Cuando tenía 7 años en un receso de la escuela, mis amigos y yo estábamos jugando un partido de fútbol, entonces quedamos 3-3, o sea empate. Me sentía muy feliz, porque ^{al} por fin tenía la esperanza de ganar, así que decidimos (el equipo contrario y mi equipo) ir a las canchas de la comunidad para el desempate, pero cuando mi equipo llegó empezó a llorar, sin embargo los integrantes del otro equipo insistieron en jugar, y comenzamos a jugar, pero a la mitad del partido todos empezaron a pelear y como me dio miedo me fui a mi casa.

Figura 7

Rúbrica Alumno A

Anexo 11. “Rúbrica alumno B”

Box 12

Rúbrica "Cuéntale a Rivas"					Sugerencias
Aspectos	Excelente (5)	Bueno (3)	Regular (2)	Deficiente (1)	
Tratamiento del tema	Profundiza en los objetivos centrales y expone sus principales rasgos.	Menciona la mayoría de los objetivos centrales y rasgos.	Menciona algunos objetivos centrales y rasgos.	Se desvió totalmente del tema central.	Puede profundizar más
Coherencia del tema	Durante todo el texto presenta coherencia entre las ideas.	En la mayor parte del texto presenta coherencia entre las ideas.	Algunas veces el texto presenta coherencia entre las ideas.	El texto no presenta coherencia entre las ideas.	
Cohesión durante el texto	Utiliza correctamente los signos de puntuación.	Presenta dos o tres errores u omisión de los signos de puntuación.	Presenta cuatro o cinco errores u omisión de los signos de puntuación.	No presenta ningún signo de puntuación.	Tienes dos errores en los signos de puntuación
Uso de sinónimos	Utiliza sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	Utiliza casi siempre sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	Utiliza algunas veces sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	No utiliza sinónimos para no repetir la misma palabra en un solo párrafo.	
Ortografía	Utiliza correctamente las reglas de ortografía.	Presenta de tres a cuatro errores de ortografía.	Presenta de cuatro a cinco errores de ortografía.	Presenta más de cuatro errores de ortografía.	
Total		21/25			

REVISADO
Prof. Natali Rivas
8.4

Figura 8
Rúbrica Alumno B

Anexo 12. “Cuestionario A” y Anexo 13. “Parte uno del Basta de cuentos”

Box 13

ESCUELA NORMAL DE ATLACOMULCO
"PROFESORA EVANGELINA ALCÁNTARA DÍAZ"
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Nombre del alumno: [redacted] Grado y grupo: 3a

1. ¿Te gustó la estrategia de "Basta de palabras nuevas"?
a) Si b) No c) Más o menos

2. ¿Por qué?
Me divierte

3. ¿Qué aprendiste al crear un cuento con tus compañeros?
Usar las palabras que piden

4. ¿Te gustó trabajar en equipo?
a) Si b) No

5. ¿Mejoraste en tu escritura?
a) Si b) No

6. ¿Por qué?
Me gusta trabajar en equipo por las nuevas ideas

Esta es la historia de la malvada Fátima

En una ciudad de Brasil vivía una familia que adoraba a Dios y seguía una estricta moral, pero un día la malvada Fátima intentaba robar a todos los miembros para volverse malos y abusar al mundo entero. La familia de Superhéroes Figueroa estaban en búsqueda de esa malvada, pero como estaban en un jaguar que estaba muy viejo, se encontraron que Julian el vampiro los había matado, pues decían que tuvieron que viajar a Jocoatlán a pedir ayuda al médico Jiménez, pero les dijo: "Primero tienes que matar a la malvada Fátima con ayuda de Hector el balcón". Luego de tantas días buscando por fin lo encontraron en Jocoatlán con la familia Hernández, el muy desdichado no quería ayudar a los jaguares ni a la familia Figueroa, así que decidió enviarte un mensaje de texto a la malvada Fátima de tal manera que aceptara, pues decía:

Me voy a Francia en cinco días, prepárate para mi, mi gusto de tu hijo pero si te gustan ve irás para siempre de Francia.

Fátima accedió, pero ella llevaría a sus dinosaurios, para que sea una presea.

Figura 9 y 10
Cuestionario A y Parte uno del Basta de cuentos

Anexo 14. “Parte dos del escrito Basta de cuentos”

Box 14

Justa. Después de muchas horas de viaje al estar frente a frente empezaron a luchar por los animales, mientras tanto la malvada Fátima iba perdiendo y la familia Domínguez decidió meterse. Cuando parecía que iban a perder los Figueroa apareció la maravillosa mariposa que con sus grandes aleteos alborotaba el mar y atraía a la reina Miriam Martínez quien al estar muy enojada dio un gran grito de modo que mató a la malvada Fátima y a sus aliados. Entre los jaguares y los Figueroa siguieron protegiendo a una gran variedad de animales. Actualmente viven en México y tienen una vida muy activa.

Figura 11
Parte dos del escrito Basta de cuentos

Declaraciones

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. No tienen intereses financieros en competencia conocidos ni relaciones personales que pudieran haber parecido influir en el artículo del que se informa en este capítulo.

Contribución de los autores

Rivas-Lazcano, Natali: Desarrolló el trabajo de campo y aplicó las estrategias;

Fuentes-Favila, Luis Macario: Fue quien asesoró y revisó detalladamente la investigación.

Disponibilidad de datos y materiales

La información contenida en este documento está disponible previa solicitud expresa del autor principal.

Financiación

No se recibió algún tipo de financiación.

Agradecimientos

Se agradece a la institución de educación superior que participo en el estudio, y agradecer también a todos los estudiantes su amable apoyo en la aplicación de las encuestas.

Abreviaturas

No cuenta con abreviaturas

Referencias

Básicos

Cassany, D. (1993). [Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito](#). Marco Editorial Graó. Primera edición.

Gaceta de Universidad abierta y a distancia de México (2022). [Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana](#)

Navarrete, E., Farfán, M. (2016). [Investigación, Acción: De la Reflexión a la Práctica Educativa](#). Colofón

Sambrano, J. (2001) [Superaprendizaje. El placer de aprender a aprender](#). Editorial Alfadil.

Cinco procesos principales de la administración pública en las ENPEM desde la perspectiva de Luther Gulick

Five main processes of public administration in ENPEMs from Luther Gulick's perspective

González-Nolasco, Christian Alejandro ^{*a}

^a  Escuela Normal de Jilotepec •  KRP-7723-2024 •  0009-0000-7425-9128 •  2035495

Clasificación CONAHCYT:

DOI: <https://doi.org/10.35429/H.2024.4.117.126>

Área: Ciencias Sociales
Campo: Ciencias políticas
Disciplina: Administración política
Subdisciplina: Servicios públicos

Key Handbooks

Las principales contribuciones del trabajo de investigación realizado a la ciencia y tecnología se orientan principalmente la revisión teórica de los conceptos clave de la administración pública, seguida de un encuadre en el contexto de las ENPEM, se describen las características de cada proceso administrativo y se presentan ejemplos de su implementación, también se analizan los obstáculos específicos que enfrenta cada proceso y se proponen soluciones para optimizar su eficacia. Este trabajo proporciona un análisis de cómo los principios de Gulick pueden mejorar la gestión institucional, al identificar los obstáculos en los procesos administrativos, el estudio no solo pretende contribuir a la comprensión teórica de la administración pública, sino que también ofrece recomendaciones prácticas para mejorar la gestión en las ENPEM. Las conclusiones señalan la importancia de realizar un análisis integral que incorpore múltiples perspectivas teóricas, más allá de un solo autor, para tener una comprensión más amplia del tema. Por otra parte, situar los procesos de la administración pública en contextos reales, en particular dentro de una institución formadora de docentes en el Estado de México, ha permitido al autor identificar desafíos y problemáticas que enfrentan dichas instituciones desde una perspectiva administrativa crítica que también sienta las bases para futuras investigaciones en el campo de la administración pública.

Citación: González-Nolasco, Christian Alejandro. 2024. Cinco procesos principales de la administración pública en las ENPEM desde la perspectiva de Luther Gulick. 117-126. ECORFAN.

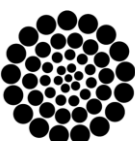
* ✉ [\[christian.gonzalez_d@normaljilotepec.edu.mx\]](mailto:christian.gonzalez_d@normaljilotepec.edu.mx)

Handbook shelf URL: <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>



ISBN 978-607-8948-32-1/©2009 The Authors. Published by ECORFAN-Mexico, S.C. for its Holding Mexico on behalf of Handbook HRDE. This is an open access chapter under the CC BY-NC-ND license [\[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/\]](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee **MARVID**[®]- in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.

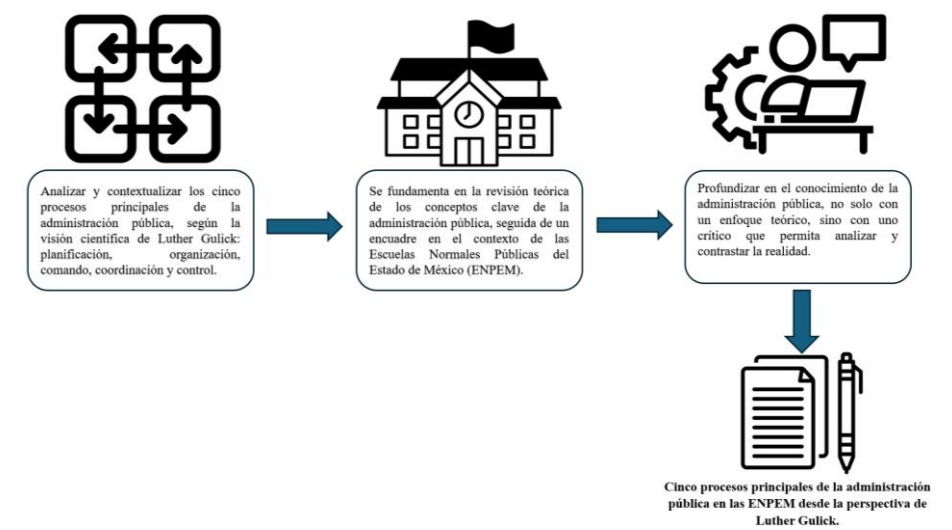


RENIECYT
Registro Nacional de Instituciones y
Empresas Científicas y Tecnológicas

1702902 CONAHCYT

Resumen

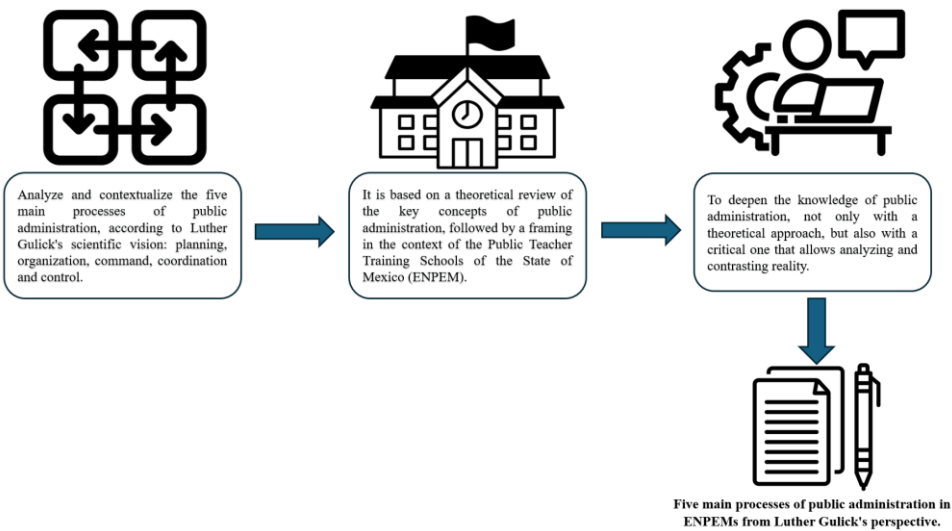
El trabajo busca analizar y contextualizar los cinco procesos principales de la administración pública, según la visión científica de Luther Gulick: planificación, organización, comando, coordinación y control. Se centra en como estos procesos son fundamentales para las funciones de las instituciones del Estado, con un enfoque particular en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM). Se fundamenta en la revisión teórica de los conceptos clave de la administración pública, seguida de un encuadre en el contexto de las ENPEM. Se describen las características de cada proceso administrativo y se presentan ejemplos de su implementación. También se analizan los obstáculos específicos que enfrenta cada proceso y se proponen soluciones para optimizar su eficacia. Este trabajo, a partir de la reflexión del trabajo de gestión, proporciona un análisis de cómo los principios de Gulick pueden mejorar la gestión institucional, al identificar los obstáculos en los procesos administrativos, el estudio no solo pretende contribuir a la comprensión teórica de la administración pública, sino que también ofrece recomendaciones prácticas para mejorar la gestión en las ENPEM.



Administración pública, Gestión institucional, Escuelas normales

Abstract

This study aims to analyze and contextualize the five main processes of public administration according to Luther Gulick's scientific perspective: planning, organizing, commanding, coordinating, and controlling. It focuses on how these processes are fundamental to the functions of state institutions, with a particular emphasis on the Public Normal Schools of the State of Mexico (ENPEM). The work is based on a theoretical review of key public administration concepts, followed by a framework within the context of the ENPEM. The characteristics of each administrative process are described, and examples of their implementation are presented. The specific obstacles faced by each process are analyzed, and solutions to optimize their effectiveness are proposed. Through a reflection on management practices, this work provides an analysis of how Gulick's principles can enhance institutional management. By identifying obstacles in administrative processes, the study aims not only to contribute to the theoretical understanding of public administration but also to offer practical recommendations for improving management in the ENPEM.



Public administration, Institutional management, Public Normal Schools

Introducción

La administración pública como ámbito de acción en la función pública y como objeto de estudio se desarrolla a partir de diversas tendencias y modelos, todos ellos con el propósito de mejorar y optimizar todo lo relacionado con el interés público en cuanto a servicios, información, solución de necesidades, etc. Una de estas tendencias es la que consiste en aplicar metodologías, técnicas y herramientas de la administración privada en el sector público.

En la primera mitad del siglo XX surge el movimiento de la *Gerencia Científica* a partir de las contribuciones de Taylor, quien se enfocó entre otros aspectos, a mejorar lo relacionado con la organización y los métodos de administración (Monsanto, 1965, 68). Estas ideas hicieron eco en Luther Gulick, quien retomó las ideas de la cientificidad administrativa para trasladarlas al ámbito de la administración pública, para él, la administración es una ciencia que permite “entender relaciones, predecir efectos e influir resultados... La administración pública es aquella parte de la ciencia de la administración que tiene que ver con el gobierno... se ocupa de la rama ejecutiva...” (Sánchez, 2022, 43).

Con base en estas ideas, considero importante retomar la importancia de los cinco procesos o elementos reconocidos en la visión científica de la administración pública de Gulick, los cuales son: planificación, organización, comando, coordinación y control, como fundamentales en el ejercicio de las funciones de las instituciones del Estado, ya sean estas políticas, económicas, educativas, de salud, etc.

En el presente trabajo contextualizaré brevemente los procesos seleccionados, mediante la descripción de sus características; la presentación de situaciones reales; que, para efectos del documento, ejemplificaremos en el contexto de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM); asimismo, argumentaré el porqué de la importancia de estos y cuáles son los principales obstáculos que presentan; para finalizar con una propuesta de optimización para cada problemática.

Síntesis. Cinco procesos principales de la administración pública en las ENPEM

Luther Gulick reconoce cinco elementos que son correspondientes con procesos administrativos que se desarrollan en las instituciones públicas, estos son la planificación, la organización, el comando, la coordinación y el control. Estos pueden ser fácilmente identificados en el desarrollo de las funciones sustantivas y adjetivas de las instituciones formadoras de docentes de educación básica del Estado de México, tal y como presentamos a continuación.

Planificación

También identificada como planeación, se refiere al establecimiento de directrices, la definición de estrategias, en función de objetivos y metas generales que persigue una institución en función de su ámbito de acción (SHCP, 2015, 275), en las ENPEM este proceso se desarrolla en diversos momentos. Al inicio de un periodo de administración del Ejecutivo Estatal, en las normales se construye un Plan de Desarrollo Institucional, el cual tiene como propósito hacer una revisión y actualización de la misión y visión institucionales, así como establecer los objetivos estratégicos; las políticas de trabajo; y los ejes, programas y proyectos para el desarrollo de las funciones sustantivas y de apoyo en la escuela.

A partir de esta planificación se desarrollan los Planes Anuales de Trabajo, que se desarrollan en cada periodo de labores, los cuales establecen metas, objetivos generales y particulares para cada unidad orgánica de la institución, tanto académica como administrativa, los cuales, mediante el establecimiento de acciones específicas, contribuyen a lo estipulado en el Plan de Desarrollo Institucional.

La importancia del proceso radica en el papel que juega para desarrollar una administración pública con una estructura sólida. Al respecto, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) menciona en el Glosario de Términos más Usuales en la Administración Pública Federal, que esta se efectúa “tomando en consideración la disponibilidad de recursos reales y potenciales, lo que permite establecer un marco de referencia necesario para concretar programas y acciones específicas a realizar en el tiempo y en el espacio” (2015, 272).

A partir de lo que establece la teoría y la experiencia profesional, considero que la planificación es un proceso fundamental, pues a partir de una visión pertinente y realista sobre la situación y las necesidades institucionales, se ejecutan las acciones necesarias para lograr los propósitos institucionales, así como los asuntos prioritarios, evitando de este modo la atención exclusiva de lo emergente o el trabajo improvisado. Por último, cabe señalar que el correcto desarrollo de este proceso permite establecer criterios objetivos de para la evaluación de resultados.

La planificación en una institución pública enfrenta diversos desafíos, en particular en las ENPEM reconocemos los siguientes obstáculos para su desarrollo:

La falta de coherencia de la planificación institucional representa un problema pues si esta no establece directrices precisas que atiendan a las necesidades y prioridades, las acciones que le sucedan tendrán poco o nulo impacto en el ejercicio de las funciones. A esto se suma el diseño inviable de este proceso, lo que conlleva a establecer objetivos y metas para los que la institución no está posibilitada para cumplir, ya sea por limitaciones de los recursos humanos, financieros o materiales; restricciones que impone el marco normativo vigente o por el planteamiento de propósitos que superan la capacidad operativa institucional. Por último, debo incluir la falta de continuidad a los planes establecidos, pues a pesar de que la planificación tenga una construcción pertinente, si esta no es atendida puntualmente, se convierte automáticamente en letra muerta. Este problema tiene dos vertientes, uno externo que se manifiesta a partir de los cambios en las políticas provenientes del nivel federal y del estatal; y otro interno, que sucede por la constante movilidad de las autoridades y personal de las escuelas.

Para la reducción de los riesgos que traen consigo estos obstáculos, propongo en primer lugar la construcción cooperativa y participativa de la planificación, la cual debe surgir, a partir de los resultados que arroja la evaluación objetiva de las actividades de los periodos de trabajo previos. Por otro lado, sugiero que la planeación que se apoye en el monitoreo de los recursos disponibles, la revisión puntual de la normatividad y de una política realista de atención a las necesidades institucionales para lograr un diseño de objetivos y metas viables en el corto, mediano y largo plazo con una visión progresiva y continua.

Por último, considero que es importante establecer un monitoreo continuo e institucionalizado para vigilar el cumplimiento de la planificación, que sumado a la construcción cooperativa y participativa promueva la ejecución de las acciones establecidas con un enfoque objetivo e impersonalizado, que a su vez minimice las amenazas externas mediante la planificación estratégica flexible.

Organización

Podemos entenderla como el proceso que permite la construcción de la estructura de las instituciones, esta “resulta de la división y agrupación del trabajo en funciones, subfunciones, actividades y tareas, según relaciones de autoridad, jerarquía, coordinación y comunicación entre los factores activos y en conexión con los factores pasivos” ([Rubio, Repullo & Rubio, 2018, 373](#)).

La organización es ejecutada como una función de carácter continuo, es decir, si bien por lo general en las instituciones públicas esta se encuentra normada a través de los manuales de organización y otros instrumentos normativos debe ser revisada y ajustada de manera constante para garantizar el logro de los objetivos institucionales, así como del grupo social que la integra.

En las ENPEM este proceso está fundamentado en el Manual de Organización de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México. En este documento está determinada la estructura jerárquica de las instituciones, al estipular una dirección, dos subdirecciones (académica y administrativa) cada una con sus unidades de apoyo, y en la parte operativa los distintos departamentos que desempeñan las funciones sustantivas (académicas) y las adjetivas (administrativas), en el mencionado instrumento se encuentran descritas las características, funciones, responsabilidades y líneas de comunicación que cada una de las unidades orgánicas que componen la institución deben ejercer. A partir de esta base, el personal es asignado a cada una de las áreas para operar los distintos procesos. Asimismo, la dirección de la escuela normal toma las decisiones para adaptar dicha estructura a las necesidades de cada institución, con base en el análisis de resultados que antecede a la planificación, las evaluaciones internas y externas recibidas, la implementación de programas estatales y federales o como respuesta al surgimiento de exigencias de la comunidad educativa.

Cabe señalar que existen dos elementos que apoyan el desarrollo de la organización además del manual antes mencionado. Por un lado, tenemos los programas indicativos estatales, como son el de seguimiento a egresados, difusión académica, movilidad, investigación o formación continua; por el otro los manuales de procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad establecen las responsabilidades, alcance y actividades a realizar en cada uno de los procesos y procedimientos comprendidos en este sistema.

La importancia del proceso radica en que, a partir de este, se establecen de manera ordenada “las actividades y posiciones dentro de una empresa estableciendo entre ellas las interrelaciones que funcionalmente resulten más efectivas” (Rubio, Repullo & Rubio, 2018, 373). Particularmente, considero que la organización es vital en la administración pública pues en esta se estipula la jerarquía, la línea de autoridad, así como la división de tareas y los canales de comunicación.

A partir de los ejemplos proporcionados, considero que la organización como proceso de la administración pública enfrenta los siguientes obstáculos:

En primer lugar, tenemos que la división del trabajo en la institución está determinada por usos y costumbres, dejando a un lado lo establecido por el manual de organización o documentos similares, lo que trae como consecuencia la duplicación u omisión de actividades, pues la asignación de las actividades se da por decisiones discrecionales del personal directivo.

Relacionada a esta problemática se encuentra también el obstáculo que se presenta cuando el personal desarrolla sus funciones sin considerar la normatividad y documentos técnicos que orientan su actuar; ya sea por omisión o por falta de capacitación y comunicación del personal directivo, desarrollando su función de manera improvisada, sin verificar los alcances de su puesto y las responsabilidades de este. También debo señalar que, en el desarrollo de la organización, el no considerar el establecimiento de los canales de comunicación, así como sus medios, además de representar un obstáculo a sí mismo para el proceso, constituye una limitante para procesos como el comando, la coordinación y el control.

Para la optimización, es necesario que la alta dirección de la organización asegure que la asignación de funciones y la división del trabajo se realice siempre en apego a los documentos normativos, para asegurar una organización con apego al marco normativo, que evite la duplicación de funciones y una estructura jerárquica objetiva.

También considero importantes acciones continuas de capacitación y toma de conciencia para que el personal desarrolle sus funciones con apego y consultando de manera constante los documentos que describen las responsabilidades, las acciones y el alcance de su puesto en la organización. Cabe señalar que esta propuesta depende en gran medida del liderazgo del personal directivo institucional.

Por último, considero que es necesario desarrollar e implementar un programa de comunicación institucional, que establezca los mecanismos formales, así como los medios, ya sean impresos o digitales para el intercambio de mensajes e información de manera vertical y horizontal. Es necesario que los medios de comunicación sean institucionales, evitando en todo momento medios de control personal para evitar pérdida de información en caso de cambios de adscripción, jubilación, etc.

Comando

Consiste en mantener la actividad entre el personal, también identificada como dirección o ejecución, “es la función que consiste en guiar las acciones hacia el logro de los objetivos” (SHCP, 2015, 156). Esta etapa del proceso administrativo, también llamado ejecución o liderazgo, es una facultad para gestionar la organización mediante la aplicación de sus elementos para el logro de los fines institucionales (Rubio, Repullo y Rubio, 2018, 177), esta fase se relaciona con características que podrían considerarse particulares de las personas que ejercen la función de dirigir una institución, tales como el liderazgo o los estilos directivos. En las ENPEM, el comando es ejercido de manera formal por el personal directivo de las instituciones, compuesto por el director de la escuela normal, así como los subdirectores académico y administrativo, a ellos corresponde la supervisión de las actividades que se realizan en la institución, dirigen la operación de programas y proyectos y desarrollan acciones para lograr la motivación del personal.

Su nivel de responsabilidad y el alcance de sus funciones están determinados por el Reglamento de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, sin embargo, aunque la autoridad que sustenta su labor está dada por los documentos normativos, la capacidad que tengan para influir en los integrantes de la institución para que estos contribuyan al logro de las metas y objetivos depende en gran medida de su capacidad individual, conocimiento y experiencia. Elegí este proceso en particular, pues lo considero como el punto de equilibrio para el funcionamiento de cualquier organización. Por ende, la importancia de este proceso radica ejercer la autoridad, ejecutar las acciones según el marco normativo, gestionar el actuar de los integrantes de la institución, dirigir y supervisar las actividades, implementar métodos para la coordinación y medición de resultados, motivar y comunicar con los subordinados, así como tomar decisiones en momentos de coyunturales o de crisis.

El comando o dirección se sustenta en seis elementos para su implementación, tenemos la ejecución de los planes de acuerdo con la estructura organizacional, la motivación, la guía de los esfuerzos de los subordinados, la comunicación, la supervisión y el logro de las metas de la organización (González, 2017, 12).

Respecto a este proceso, considero que los tres principales obstáculos que enfrenta en las ENPEM son los que se mencionan a continuación:

La existencia de un marco normativo rígido o que limita la autonomía de gestión compromete el ejercicio de la función directiva, pues este da poco margen de acción para los directivos que muchas de las veces se convierten únicamente en administradores de las instituciones, dejando poco margen para la toma de decisiones que en su mayoría son tomadas por autoridades educativas estatales y federales.

Otro obstáculo para considerar es la confusión existente entre el liderazgo y las capacidades directivas con la visión del directivo como un “jefe” como alguien que únicamente ejerce la autoridad, pero sin capacidad de comunicación, motivación o apertura alguna. A esto debemos sumar la falta de conocimiento sobre los asuntos concernientes a la institución por parte de las personas que son asignadas como directivas, la problemática de este tema se puede ver reflejada en la poca pertinencia que pueden ser las decisiones tomadas por alguien que ejerce el comando como función sin conocer las funciones y actividades de la organización.

Como respuesta a estas problemáticas, considero necesario que las personas que asumen la función directiva deben tener una base sólida de conocimientos de no solo del marco normativo de la institución, sino también del funcionamiento interno, además de una buena capacidad para comunicarse, resolver conflictos y para motivar al personal.

Coordinación

Según la SHCP (2015, 121) coordinación es aquel proceso mediante el cual se conjuntan “los esfuerzos entre los distintos niveles de gobierno en pos del cumplimiento del plan y los programas nacionales de desarrollo”, por otro lado, para Rubio, Repullo y Rubio (2018, 134) implica la aplicación de una “técnica de interacción social, en la que se consideran varios procesos de forma simultánea; y en donde, mediante la aplicación de un método correcto y una adecuada relación entre ellos. De ambas definiciones podemos concluir, que el proceso consiste en aplicar mecanismos e instrumentos que permita unificar las labores realizadas al interior de la institución y asegurar un desempeño individual y colectivo eficiente.

En el ámbito de la normales del Estado de México, existe un ejemplo significativo de cómo se desarrolla la coordinación como proceso, se trata del proceso de titulación, pues en él intervienen distintos actores tanto de la rama académica como administrativa y cómo de acciones entre distintas unidades orgánicas tienen un efecto importante en el desarrollo de la función.

En lo que respecta a la rama académica, participa la unidad orgánica o comisión de titulación, la cual se encarga de la organización académica del proceso; la asignación o selección de asesores; la atención puntual de los lineamientos; la atención y monitoreo de estudiantes y la organización del periodo de exámenes. También contribuyen en el cumplimiento de esta función los departamentos de formación inicial y posgrado, quienes intervienen con acciones de apoyo para la asesoría de trabajos de titulación; organización de foros y coloquios para la presentación de avances y comunicación con estudiantes y egresados.

En la rama administrativa colaboran el departamento de control escolar, quien lleva a cabo todos los trámites administrativos necesarios para la obtención del título respectivo; recursos humanos quien se desempeña en la elaboración de nombramientos para jurados de examen profesional, así como en el cumplimiento de la normatividad laboral vigente para el desarrollo del proceso y por último, recursos financieros, área que se encarga de recabar los pagos de derechos correspondientes, así como realizar las nóminas y los pagos para los docentes que se desempeñan en los jurados.

Todas estas áreas trabajan en cooperación, intercambiando información y generando productos que son muchas de las veces insumos del resto de las áreas orgánicas. Todas ellas trabajan pajo la coordinación de las subdirecciones académica y administrativa, así como de la dirección, mediante los elementos establecidos con anterioridad en los procesos de planificación, organización y comando.

El resultado final es el logro del título profesional o de grado por parte de los egresados, y así como este ejemplo, existe otros tantos en los cuales el trabajo de las distintas unidades orgánicas de la institución contribuye a obtener un resultado significativo. Al respecto debo comentar, que la importancia de la coordinación radica en que, en este proceso, se desarrollan las acciones institucionales de manera cooperativa y vinculada entre distintos actores y de este método de trabajo depende el logro de un mayor beneficio para todos los componentes en lugar de hacerlo de manera forma aislada o independiente.

Según el ejemplo descrito, considero los siguientes tres obstáculos como los más significativos:

La comunicación deficiente es una problemática que tiene graves efectos en todo el proceso administrativo de cualquier organización, sin embargo, en la coordinación tiene un efecto más severo, pues que los canales se vean interrumpidos o que los medios no sean adecuados según la naturaleza del mensaje, impiden la correcta transmisión de información.

Asimismo, una deficiente ejecución del comando puede traer consecuencias contrarias al logro de los objetivos institucionales, pues la falta de liderazgo además de generar un bajo nivel de armonía entre los distintos niveles jerárquicos genera vacíos cuando es necesaria la toma de decisiones. Otro obstáculo significativo es la división de trabajo sin considerar la normatividad vigente, lo que conlleva a la asignación de actividades fuera de las funciones establecidas en la normatividad.

Para optimizar el proceso ante los obstáculos presentados sugiero generar un programa de comunicación que promueva la documentación de los mensajes intercambiados entre los integrantes de la organización, siempre a través de los medios establecidos por la organización; por otra parte, es necesario establecer acciones para la gestión de riesgo ante la falta de liderazgo, reduciendo o compartiendo los efectos de la incertidumbre con otros integrantes de la institución, de esta manera se pueden contrarrestar las debilidades de la dirección mediante el apego a los documentos normativos, los manuales de procedimientos y la asesoría con agentes externos.

Como última propuesta para la optimización de este proceso, considero que la división del trabajo debe ser precisa, objetiva y en apego a los documentos normativos vigentes, con el propósito de que las actividades realizadas por cada unidad orgánica y sujeto sean correspondientes con las funciones de cada puesto, para evitar la duplicación de trabajo, así como para promover el principio de justicia y la armonía en todos los niveles jerárquicos institucionales.

Control

Para efectos de este trabajo, podemos considerar al control como el proceso que cierra el ciclo administrativo en las instituciones públicas. Siguiendo este orden de ideas, podemos reconocerlo como: “mecanismo preventivo y correctivo adoptado por la administración de una dependencia o entidad que permite la oportuna detección y corrección de desviaciones, ineficiencias o incongruencias en el curso de la formulación, instrumentación, ejecución y evaluación de las acciones con el propósito de procurar el cumplimiento de la normatividad que las rige y las estrategias, políticas, objetivos, metas y asignación de recursos” (SHCP, 2015, 118).

En las ENPEM la evaluación de resultados se realiza en diversos momentos, no únicamente al inicio y cierre de los periodos de trabajo, sino más bien, de manera constante en el desarrollo de las actividades. Como ejemplo del control que se realiza en estas instituciones para verificar que las funciones se desarrollan de acuerdo con lo establecido en las políticas institucionales, tenemos el monitoreo de los procesos y procedimientos declarados en el sistema de gestión de la calidad.

Esto se desarrolla mediante el seguimiento constante de las actividades realizada con base en los indicadores de desempeño previamente establecidos, los cuales son medidos de manera quincenal, mensual, bimestral, semestral y anual (ciclo escolar) dependiendo de la naturaleza y alcance de cada procedimiento. El nivel de logro de estos indicadores es reportado a los agentes responsables de la implementación del sistema de manera trimestral, que a su vez los turnan a los directivos de la escuela para avalar su cumplimiento o en su defecto tomar las decisiones necesarias para lograr los objetivos y metas establecidos.

A su vez, existen como mecanismos de control como las auditorías internas y el procedimiento de revisión por la dirección. El primero es un ejercicio que implica la revisión de las evidencias que sustenten el desarrollo adecuado de los procesos y procedimientos comprendidos en el alcance del sistema de gestión de calidad, así como de otros componentes como lo son el dominio del propio sistema por parte de quien lo implementa o la evaluación de la satisfacción del cliente.

Por otra parte, la revisión por la dirección es un mecanismo para la toma de decisiones en el cual, en conjunto con el comité de calidad, el director de la escuela revisa los informes de auditoría, los informes trimestrales de implementación, la satisfacción del cliente, así como la evaluación de proveedores externos y con base en esa información orientar las acciones de mejora, cerrando de este modo lo que se conoce como ciclo de mejora continua.

Para Schmidt, Tennina y Obiol la importancia del control radica en que “permite determinar el desvío entre lo planeado y lo realizado y como consecuencia corregir las acciones para el logro de los objetivos fijados” (2018, 71). A partir de la idea que aportan las autoras antes citadas, considero que el control es, además de un proceso preventivo y correctivo, cierre e inicio del proceso administrativo, pues nos permitirá obtener información valiosa para la planificación institucional que dé continuidad a las actividades institucionales, de ahí por qué seleccioné el mencionado proceso.

Siguiendo este orden de ideas, considero que el principal obstáculo para el proceso de control es la no realización de este. Ya sea por omisión o por falta de conocimiento, la falta de acciones para hacer un alto hacer una retrospectiva sobre lo realizado en los procesos efectuados, además de impedir la corrección de desviaciones deja a la organización sin información necesaria para iniciar una planificación objetiva.

La construcción de indicadores imprecisos también es un obstáculo importante, pues a pesar de que se ejecuten acciones para el control de los programas y proyectos, los resultantes resultarán poco útiles para aprovecharlos en acciones correctivas y preventivas, así como en la planificación. Asimismo, el control encuentra en la no aplicación de la información resultante para la formulación de mejoras una de sus principales barreras, no solo por el desaprovechamiento de trabajo que implica, sino también por la pérdida de relevancia para la institución que tiene la realización del proceso.

Por lo tanto, planteo como propuestas de optimización, la institucionalización del control como parte de las actividades que desempeña la autoridad para el monitoreo, lo cual debe extenderse a los responsables de ejecutar las acciones específicas en las unidades orgánicas institucionales, a esto debe sumarse el diseño de criterios e indicadores de evaluación objetivos, que se ajusten a las metas establecidas en la planificación, además de recurrir de manera sistemática y constante a los resultados de las evaluaciones y que estos sean un insumo constante para la toma de decisiones, así como para la construcción de planes de mejora.

Conclusiones

El papel que tiene la administración pública en los asuntos del Estado y cómo esta se desdobra en los procesos necesarios para lograr los propósitos establecidos es un tema bastante complejo, si bien en el presente trabajo abordé algunos de estos, con base en las ideas de Luther Gulick, considero necesario para cualquier servidor público o estudioso del tema una revisión semejante, la cual puede partir de las ideas no solo de uno, sino de distintos autores.

Debo reconocer que en el presente trabajo solo presenté una parte de estos, por lo que concluyo también que es necesario investigar más a fondo para que las reflexiones aquí presentadas puedan tener un impacto mayor en mi formación como profesional de la educación.

Asimismo, considero trascendental realizar el ejercicio de ubicar los procesos de la administración pública en escenarios reales. En mi caso, al ser parte del personal docente de una institución formadora de docentes del Estado de México, aplicar este ejercicio de síntesis en mi ámbito laboral me permitió vislumbrar algunas de las problemáticas y de los desafíos que debemos atender como institución pública desde el punto de vista de la administración.

Por otro lado, el presente ejercicio me permitió identificar algunos temas de interés desde el punto de vista académico, los cuales me sirven como base potencial para el desarrollo de actividades para el desarrollo de futuras investigaciones en materia de Administración, así como para el ejercicio de la función que tengo asignada en mi centro de trabajo.

Por último, debo decir que la construcción de trabajos como este me permitirá ahondar más en el conocimiento de la administración pública, no solo con un enfoque teórico, sino con uno crítico que me permita analizar y contrastar la realidad, de este modo, actividades como esta síntesis se convierten en documentos vivos, que se tienen el potencial para mejorar y convertirse en material para la discusión de aquellos que nos encontramos inmerso en el ámbito de la administración pública y el gobierno.

Declaraciones

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses. No tiene intereses financieros en competencia conocidos ni relaciones personales que pudieran haber parecido influir en el artículo del que se informa en este capítulo.

Contribución de los autores

González-Nolasco, Christian Alejandro: Desarrolló el trabajo de campo y aplicó las estrategias; así como la revisión detalladamente de la investigación.

Disponibilidad de datos y materiales

La información contenida en este documento está disponible previa solicitud expresa del autor principal.

Financiación

No se recibió algún tipo de financiación.

Agradecimientos

Se agradece a la institución de educación superior que participo en el estudio, y agradecer también a todos los estudiantes su amable apoyo en la aplicación de las encuestas.

Abreviaturas

ENPEM	Escuelas Normales Públicas del Estado de México.
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público

Referencias

Básicos

González, S. (2017). *Dirección*. Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Arquitectura y Diseño

Monsanto, F. J. (1965). *Tendencias contemporáneas en la administración pública*. *Revista de Administración Pública*, 2(2), 67-74.

Rubio, S., Repullo, J. & Rubio, B. (2018). *Diccionario de gestión y administración sanitaria*. Instituto de Salud Carlos III, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades

Sánchez, J. (2022). *La Administración Pública como ciencia*. Tirant lo Blanch

Schmidt, M., Tennina, M. & Obiol, L. (2018). *La función de control en las organizaciones*. *Revista CEA*, 2 (2), 71-93.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público [SHCP]. (2015). *Glosario de Términos más Usuales en la Administración Pública Federal*. SHCP, Subsecretaría de Egresos.

.

[Title in TNRoman and Bold No. 14 in English and Spanish]

Surname, Name 1st Author*^a, Surname, Name 1st Co-author^b, Surname, Name 2nd Co-author^c and Surname, Name 3rd Co-author^d [No.12 TNRoman]

- ^a  [Affiliation institution](#),  [Researcher ID](#),  [ORCID ID](#), [SNI-CONAHCYT ID](#) or CVU PNPC [No.10 TNRoman]
- ^b  [Affiliation institution](#),  [Researcher ID](#),  [ORCID ID](#), [SNI-CONAHCYT ID](#) or CVU PNPC [No.10 TNRoman]
- ^c  [Affiliation institution](#),  [Researcher ID](#),  [ORCID ID](#), [SNI-CONAHCYT ID](#) or CVU PNPC [No.10 TNRoman]
- ^d  [Affiliation institution](#),  [Researcher ID](#),  [ORCID ID](#), [SNI-CONAHCYT ID](#) or CVU PNPC [No.10 TNRoman]

All ROR-Clarivate-ORCID and CONAHCYT profiles must be hyperlinked to your website.

Prot-  [University of South Australia](#) •  [7038-2013](#) •  [0000-0001-6442-4409](#) •  416112

CONAHCYT classification: <https://marvid.org/area-i.php> [No.10 TNRoman]

Area:

Field:

Discipline:

Subdiscipline:

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

Key Handbooks

(Explain the following aspects:)

-What are the main contributions to generating Science and Technology written in this research?

-What are the key aspects to be understood in order to apply to the generation of universal knowledge?

-Outline the main conclusions of the research.

-How many citations did the authors of the work generate in the last year?

-From which institutions do they originate?

Citation: Surname, Name 1st Author, Surname, Name 1st Co-author, Surname, Name 2nd Co-author and Surname, Name 3rd Co-author. Year. Book title. [Pages]. ECORFAN.
Contact e-mail address:
*  [example@example.org]

Handbook shelf URL: <https://www.ecorfan.org/handbooks.php>



ISBN XXX-XX-XXXXXX-XX-X/© 2009 The Author[s]. Published by ECORFAN-Mexico, S.C. for its Holding X on behalf of Book X. This is an open access chapter under the CC BY-NC-ND license <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Peer Review under the responsibility of the Scientific Committee **MARVID®** - in contribution to the scientific, technological and innovation Peer Review Process by training Human Resources for the continuity in the Critical Analysis of International Research.

ECORFAN® All rights reserved México – Bolivia – Spain – Ecuador – Cameroon – Colombia – Salvador – Guatemala – Paraguay – Nicaragua – Peru - Democratic Republic of Congo – Taiwan



Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

Abstract [In English]

Must contain up to 150 words

Graphical abstract [In English]

Your title goes here		
Objectives	Methodology	Contribution

Authors must provide an original image that clearly represents the work described in the chapter. Graphical abstracts should be submitted as a separate file. Please note that, as well as each article must be unique. File type: the file types are MS Office files. No additional text, outline or synopsis should be included. Any text or captions must be part of the image file. Do not use unnecessary white space or a "graphic abstract" header within the image file.

Keywords [In English]

Indicate 3 keywords in TN Roman and Bold No. 12

Abstract [In Spanish].

Must contain up to 150 words

Graphical abstract [In Spanish]

Your title goes here		
Objectives	Methodology	Contribution

Authors must provide an original image that clearly represents the work described in the book. Graphical abstracts should be submitted as a separate file. Please note that, as well as each article must be unique. File type: the file types are MS Office files. No additional text, outline or synopsis should be included. Any text or captions must be part of the image file. Do not use unnecessary white space or a "graphic abstract" header within the image file.

Keywords [In Spanish]

Indicate 3 keywords in TN Roman and Bold No. 12

Introduction

Text in TNRoman No.12, single space.

What is your added value with respect to other techniques?

Clearly focus each of its features

Clearly explain the problem to be solved and the central hypothesis.

Explanation of sections Chapter.

Products in development No.12 TNRoman, single spaced.

In the Chapter content any figure and table should be editable formats that can change size, type and number of letters, for the purposes of edition, these must be high quality, not pixelated and should be noticeable even reducing image scale.

[Indicating the title at the top with No.12 and TNRoman Bold]

Table 1

Title [Should not be images-everything must be editable]

[illegible]

Source [in italic]

Box

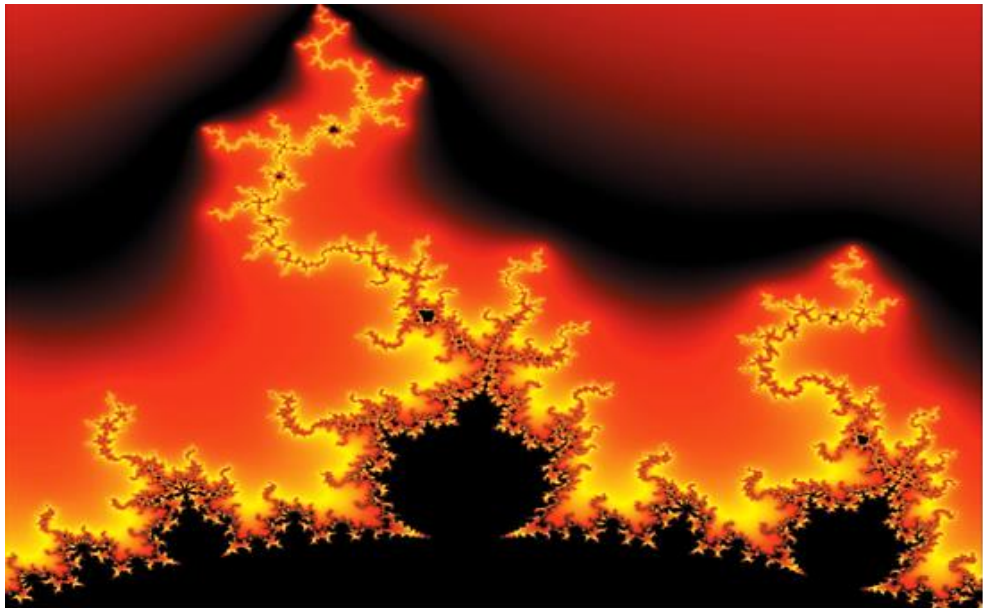


Figure 1

Title [Should not be images-everything must be editable]

Source [in italic]

The maximum number of Boxes is 10 items

For the use of equations, noted as follows:

$$\int_{lim^{-1}}^{lim^1} = \int \frac{lim^1}{lim^{-1}} = \left[\frac{1(-1)}{lim} \right]^2 = \frac{(0)^2}{lim} = \sqrt{lim} = 0 = 0 \rightarrow \infty \quad [1]$$

Must be editable and number aligned on the right side.

Methodology

Develop give the meaning of the variables in linear writing and important is the comparison of the used criteria.

Results

The results shall be by section of the chapter.

Conclusions

Clearly explain the results and possibilities of improvement.

Annexes

Tables and adequate sources.

The international standard is 7 pages minimum and 14 pages maximum.

Declarations

Conflict of interest

The authors declare no interest conflict. They have no known competing financial interests or personal relationships that could have appeared to influence in this chapter.

Author contribution

Specify the contribution of each researcher in each of the points developed in this research.

Prot-

Benoit-Pauleter, Gerard: Contributed to the project idea, research method and technique.

Availability of data and materials

Indicate the availability of the data obtained in this research.

Funding

Indicate if the research received some financing.

Acknowledgements

Indicate if they were financed by any institution, University or company.

Abbreviations

List abbreviations in alphabetical order.

ANN Artificial Neural Network

References

Use APA system. Should not be numbered, nor with bullets, however if necessary numbering will be because reference or mention is made somewhere in the chapter.

Use the Roman alphabet, all references you have used should be in Roman alphabet, even if you have cited a chapter, book in any of the official languages of the United Nations [English, French, German, Chinese, Russian, Portuguese, Italian, Spanish, Arabic], you should write the reference in Roman alphabet and not in any of the official languages.

Citations are classified the following categories:

Antecedents. The citation is due to previously published research and orients the citing document within a particular scholarly area.

Basics. The citation is intended to report data sets, methods, concepts and ideas on which the authors of the citing document base their work.

Supports. The citing article reports similar results. It may also refer to similarities in methodology or, in some cases, to the reproduction of results.

Differences. The citing document reports by means of a citation that it has obtained different results to those obtained in the cited document. This may also refer to differences in methodology or differences in sample sizes that affect the results.

Discussions. The citing article cites another study because it is providing a more detailed discussion of the subject matter.

The URL of the resource is activated in the DOI or in the title of the resource.

Prot-

Mandelbrot, B. B. [2020]. [Negative dimensions and Hölders, multifractals and their Hölder spectra, and the role of lateral preasymptotics in science](#). Journal of Fourier Analysis and Applications Special. 409-432.

Instructions for Scientific, Technological and Innovation Publication

Intellectual Property Requirements for editing:

- Authentic Signature in Color of [Originality Format](#) Author and Coauthors.
- Authentic Signature in Color of the [Acceptance Format](#) of Author and Coauthors.
- Authentic Signature in blue color of the [Conflict of Interest Format](#) of Author and Co-authors.

Reservation to the Editorial Policy

ECORFAN Handbooks reserves the right to make any editorial changes required to bring the Scientific Work into compliance with the ECORFAN Handbooks Editorial Policy. Once the Scientific Work has been accepted in its final version, ECORFAN Handbooks will send the author the proofs for review. ECORFAN® will only accept the correction of errata and errors or omissions arising from the editing process of the journal, reserving in its entirety the rights of authorship and dissemination of content. Deletions, substitutions or additions that alter the formation of the Scientific Work will not be accepted.

Code of Ethics - Good Practices and Statement of Solution to Editorial Conflicts

Declaration of Originality and unpublished character of the Scientific Work, of Authorship, on the obtaining of data and interpretation of results, Acknowledgements, Conflict of interests, Assignment of rights and distribution.

The Management of ECORFAN-Mexico, S.C. claims to the Authors of the Scientific Work that its content must be original, unpublished and of Scientific, Technological and Innovation content in order to submit it for evaluation.

The Authors signing the Scientific Work must be the same who have contributed to its conception, realization and development, as well as to the obtaining of the data, the interpretation of the results, its writing and revision. The Corresponding Author of the proposed Scientific Work should fill in the following form.

Title of the Scientific Work:

- The submission of a Scientific Paper to ECORFAN Handbooks implies the author's commitment not to submit it simultaneously to the consideration of other serial publications. To do so, he/she must complete the Originality Form for his/her Scientific Paper, unless it is rejected by the Referee Committee, it may be withdrawn.
- None of the data presented in this Scientific Work has been plagiarized or invented. The original data are clearly distinguishable from those already published. And we are aware of the PLAGSCAN test, if a positive plagiarism level is detected, we will not proceed to refereeing.
- The references on which the information contained in the Scientific Work is based are cited, as well as theories and data from other previously published Scientific Works.
- The authors sign the Authorization Form for their Scientific Work to be disseminated by the means that ECORFAN-Mexico, S.C. in its Holding Mexico considers pertinent for the dissemination and diffusion of their Scientific Work, ceding their Scientific Work Rights.
- Consent has been obtained from those who have provided unpublished data obtained through verbal or written communication, and such communication and authorship are properly identified.
- The Author and Co-Authors signing this work have participated in its planning, design and execution, as well as in the interpretation of the results. Likewise, they critically reviewed the work, approved its final version and agree with its publication.
- No signature responsible for the work has been omitted and the criteria for Scientific Authorship have been met.
- The results of this Scientific Work have been interpreted objectively. Any results contrary to the views of the signatories are stated and discussed in the Scientific Work

Copyright and Access

The publication of this Scientific Work implies the assignment of the copyright to ECORFAN-Mexico, S.C. in its Holding Mexico for its ECORFAN Handbooks, which reserves the right to distribute on the Web the published version of the Scientific Work and the availability of the Scientific Work in this format implies for its Authors the compliance with the provisions of the Law of Science and Technology of the United Mexican States, regarding the obligation to allow access to the results of Scientific Research.

Title of the Scientific Work:

Name and surname(s) of Contact Author and Co-authors	Signature
1.	
2.	
3.	
4.	

Principles of Ethics and Editorial Conflict Resolution Statement

Editor's Responsibilities

The Editor undertakes to guarantee the confidentiality of the evaluation process, and may not reveal the identity of the Authors to the Referees, nor may he/she reveal the identity of the Referees at any time.

The Editor assumes the responsibility of duly informing the Author of the stage of the editorial process in which the submitted text is, as well as of the resolutions of the Double Blind Arbitration.

The Editor must evaluate manuscripts and their intellectual content without distinction of race, gender, sexual orientation, religious beliefs, ethnic origin, nationality, or political philosophy of the Authors.

The Editor and its editorial staff of ECORFAN® Holdings will not disclose any information about the submitted Scientific Work to anyone other than the corresponding Author.

The Editor must make fair and impartial decisions and ensure a fair peer review process.

Responsibilities of the Editorial Board

The description of the peer review process is made known by the Editorial Board so that the Authors are aware of the evaluation criteria and will always be ready to justify any controversy in the evaluation process. In case of Plagiarism Detection to the Scientific Work, the Committee notifies the Authors for Violation of the Right of Scientific, Technological and Innovation Authorship.

Responsibilities of the Referee Committee

The Referees undertake to notify any unethical conduct on the part of the Authors and to point out any information that may be a reason to reject the publication of the Scientific Work. In addition, they must undertake to keep confidential the information related to the Scientific Work they evaluate.

Any manuscript received for refereeing must be treated as a confidential document, not to be shown or discussed with other experts, except with the permission of the Editor.

Referees should conduct themselves in an objective manner; any personal criticism of the Author is inappropriate.

Referees should express their views clearly and with valid arguments that contribute to the Scientific, Technological and Innovation achievements of the Author.

Referees should not evaluate manuscripts in which they have conflicts of interest and which have been notified to the Editor before submitting the Scientific Work for evaluation.

Responsibilities of Authors

Authors must guarantee that their Scientific Works are the product of their original work and that the data have been obtained in an ethical manner.

Authors must guarantee that they have not been previously published or that they are not being considered in another serial publication.

Authors must strictly follow the rules for the publication of Scientific Works defined by the Editorial Board.

Authors should consider that plagiarism in all its forms constitutes unethical editorial conduct and is unacceptable; consequently, any manuscript that incurs in plagiarism will be eliminated and will not be considered for publication.

Authors should cite publications that have been influential in the nature of the Scientific Work submitted for refereeing.

Information Services

Indexing - Bases and Repositories

V|LEX (Global Legal Intelligence Platform)

RESEARCH GATE (Germany)

MENDELEY (Bibliographic Reference Manager)

GOOGLE SCHOLAR (Citation Indexes-Google)

REDIB (Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge- CSIC)

Editorial Services

Citation Identification and H Index

Originality and Authorization Format Management

Handbooks Testing with PLAGSCAN

Evaluation of Scientific Work

Issuance of Referee Certificate

Scientific Work Editing

Web Layout

Indexing and Repository

Publication of Scientific Work

Scientific Work Certificate

Invoicing for Publishing Services

Editorial Policy and Administration

Park Pedregal Business 3580 – Adolfo Ruiz Cortines Boulevard, CP-01900. San Jeronimo Aculco Álvaro Obregón - Mexico City. Tel: +52 1 55 6159 2296, +52 1 55 1260 0355, +52 1 55 6034 9181; E-mail: contact@ecorfan.org www.ecorfan.org

ECORFAN®

Editor in Chief

Vargas-Delgado, Oscar. PhD

Executive Director

Ramos-Escamilla, María. PhD

Editorial Director

Peralta-Castro, Enrique. MsC

Web Designer

Escamilla-Bouchan, Imelda. PhD

Web Diagrammer

Luna-Soto, Vladimir. PhD

Editorial Assistant

Rosales-Borbor, Eleana. BsC

Philologist

Ramos-Arancibia, Alejandra. BsC

Advertising and Sponsorship

(ECORFAN® - Mexico – Bolivia – Spain – Ecuador – Cameroon – Colombia - El Salvador – Guatemala – Nicaragua – Peru – Paraguay - Democratic Republic of The Congo - Taiwan),
sponsorships@ecorfan.org

Site Licenses

03-2010-032610094200-01-For printed material, 03-2010-031613323600-01-For electronic material, 03-2010-032610105200-01-For photographic material, 03-2010-032610115700-14-For Compilation of Data, 04 -2010-031613323600-01-For its Web page, 19502-For Ibero-American and Caribbean Indexing, 20-281 HB9-For Latin American Indexing in the Social Sciences and Humanities, 671-For Indexing in Electronic Scientific Journals in Spain and Latin America, 7045008-For dissemination and publication in the Ministry of Education and Culture-Spain, 25409-For its repository in the University Library-Madrid, 16258-For its indexing in Dialnet, 20589-For Indexing in the Directory in the countries of Iberoamerica and the Caribbean, 15048-For the international registration of Congresses and Colloquia.
financingprograms@ecorfan.org

Management Offices

Park Pedregal Business 3580 - Adolfo Ruiz Cortines Boulevard, CP-01900. San Jeronimo Aculco Álvaro Obregón - Mexico City.

21 Santa Lucia, CP-5220. Libertadores -Sucre - Bolivia.

38 Matacerquillas, CP-28411. Moralzazal -Madrid-Spain.

18 Marcial Romero, CP-241550. Avenue, Salinas I - Santa Elena-Ecuador.

1047 Avenida La Raza - Santa Ana, Cusco-Peru.

Boulevard de la Liberté, Immeuble Kassap, CP-5963.Akwa- Douala-Cameroon.

Avenida Suroeste, San Sebastian - León-Nicaragua.

31 Kinshasa 6593- Republique Démocratique du Congo.

Avenida San Quentin, R 1-17 Miralvalle - San Salvador-El Salvador.

16 kilometers, U.S. highway, Terra Alta house, D7 Mixco Zone 1-Guatemala.

105 Alberdi Rivarola Capitán, CP-2060. Luque City- Paraguay.

69 Street YongHe District, Zhongxin. Taipei-Taiwan.

43 Street # 30 -90 B. El Triunfo CP.50001. Bogotá-Colombia.

