

# RELEN. Educación Normal en Latinoamérica.

---

## 2021

Coordinadores:

Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón

Rafael Posada Velázquez

Nuria Beatriz Peña Ahumada



***Educación Normal en Latinoamérica***

© iQuatro Editores

ISBN: 978-607-99812-1-1

Edición: Marzo 2022

Páginas: 167

**Comité Técnico Académico**

Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón

Nuria Beatriz Peña Ahumada

Rafael Posada Velázquez

**Consejo Técnico**

Paula Mejía

**Gestión Editorial**

Guadalupe González

**Editor Técnico**

Lizabeth Cruz

D.R. © 2020, INVEPY Y ASOCIADOS S. C.

Esta publicación tiene como política editorial un proceso de revisión por pares doble ciego, donde los artículos son remitidos a académicos especializados en el tema. Asimismo, nuestro Comité editorial determina si el artículo es aceptado o rechazado, cuidando su originalidad y calidad.

La presente obra no puede ser reproducida, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, magnético, electroóptico o cualquier otro tipo, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.

## Índice

Capítulo 1. El impacto de las herramientas y plataformas digitales en el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés.....	1
Capítulo 2. La generación de saberes y la reflexión de la práctica de los docentes en formación de la Escuela Normal de Tejupilco .....	23
Capítulo 3. La construcción de las práctica docente reflexiva desde los planes de estudio 2012 y 2018 de la educación normal.....	47
Capítulo 4. La Sistematización de la práctica educativa del docente en formación .....	67
Capítulo 5. Observación de la práctica docente de educación física en educación básica .....	87
Capítulo 6. Aportaciones pedagógicas de ensayos analíticos explicativos al desarrollo de habilidades científicas en educación básica .....	107
Capítulo 7. Valoración de la profesión docente en tiempos del covid-19. El caso de los docentes de educación primaria del Municipio de Cuautitlán Izcalli .....	127
Capítulo 8. Estudio descriptivo de los atributos estereotipo y no estereotipo de los estudiantes normalistas del IESEN .....	143
Capítulo 9. Perspectiva del estudiante normalista de la práctica pedagógica y caracterización de los profesores .....	165

# **Capítulo 1. El impacto de las herramientas y plataformas digitales en el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés**

Cristian Fuentes Páez  
Manuel Dario Acosta Martínez  
Daniel Rosas Reyes  
Alejandro Fuentes Bolaños

**Escuela Normal de Amecameca**

## **Resumen**

El propósito central de esta investigación se ubica en el análisis de diversas herramientas y plataformas digitales que hoy en día se están usando en el ámbito escolar para la impartición y complementación de las clases. Por lo que de manera implícita esta investigación plantea descartar las herramientas que por su función llegan a ser infructuosas para el para la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma. Uno de los referentes más importantes y que de manera relevante se destaca; es el trabajo por competencias, de las cuales se destacan dos sobre las cuales enfocamos parte fundamental de la investigación: Competencias Profesionales y Competencias Disciplinarias, las cuales sientan un referente para la continuación de este artículo.

## **Palabras clave**

Competencias, enseñanza, herramientas, inglés, plataformas.

## **Introducción**

La presente investigación surge como una oportunidad de brindar propuestas a las necesidades que el personal docente tiene frente a los nuevos escenarios educativos. Particularmente, nos referimos a la contingencia sanitaria derivada del virus SAR-COV2(COVID 19) y el impacto en el ámbito educativo. Donde los ambientes presenciales tuvieron que migrar a modalidades a distancia, en línea o actividades asincrónicas. En este

contexto, los docentes se ven inmersos y bombardeados con infinidad de aplicaciones y plataformas, algunas genéricas y otras especializadas, muchas de carácter gratuito y muchas más con un costo que el docente no estaba preparado para absorber ni mucho menos su institución educativa.

Por dicha razón, la presente investigación se sitúa en la Escuela Normal de Amecameca en el Estado de México, para poner en práctica diversas herramientas tecnológicas, se analizan y se exponen los resultados y se dan sugerencias derivadas del análisis de datos cualitativos y cuantitativos obtenidos.

Otro elemento presentado en la problemática es que los alumnos en muchas ocasiones se les solicita bajar cantidades alarmantes de aplicaciones que no utilizan con mucha efectividad o no lo hacen con la frecuencia debida. Esto conlleva a que se pierda el objetivo educativo además que se saturan los dispositivos de muchas aplicaciones. Aunado a lo anterior, no todas las aplicaciones surten el mismo impacto en el aprendizaje, pues algunas han sido creadas expresamente para determinadas disciplinas como el diseño, las matemáticas, las ciencias etc. En este estudio se pretende poner a prueba las aplicaciones y su impacto en la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma.

Finalmente, durante el confinamiento derivado de la pandemia por coronavirus, podemos observar que varias de las prácticas educativas fueron modificadas, se implementaron, clases virtuales, videos (YouTube), Facebook y un sin fin de redes sociales. Estas últimas, por su parte, han facilitado el poder poner en contacto a los alumnos y a las diferentes áreas de la escuela normal, de tal manera que se continúa brindando el acceso a la información. Sin embargo, estos procesos no fueron los únicos afectados sino también los procesos directivos y la forma en cómo la administración educativa tuvo que migrar de las prácticas cotidianas a las virtuales, un claro ejemplo de esto son las reuniones con el personal directivo y los profesores, se implementan diversos medios para poder establecer una

comunicación efectiva siguiendo con los protocolos y políticas educativas establecidas en el plan de desarrollo y en el sistema de gestión de la calidad adecuándose a la nueva situación.

## **Revisión de la Literatura**

### **Competencias**

El presente trabajo de investigación se desarrolla en un contexto educativo, por tanto, el tratamiento de las competencias se dará en dicho sentido y no de manera genérica. Lo anterior, ya que desde tiempos antiguos Platón, pensadores del siglo XVI abordaban la idea de competencia, y en los 60's los Estados Unidos retoma los conceptos desde un sentido de carácter laboral.

Incháustegui (2019) resalta el concepto de competencia desde la concepción de la UNESCO como “El desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos”. El mismo autor añade que esta cualificación lo constituye un proceso de formación y aprendizaje, sin embargo, dichos procesos están usualmente descontextualizados y alejados un poco de la realidad. Roegiers en Incháustegui (2019) define a las competencias como la “capacidad de una persona para aplicar su potencial en una situación determinada, y por tanto la referencia a la acción del sujeto en situación y al contexto en que se desarrolla”.

En el caso particular de las competencias docentes Fuentes (2020) agrupa dichas competencias en cuatro categorías, de las cuales en de importancias resaltar para esta investigación: Aprendizaje y habilidades para la innovación, habilidades tecnológicas, habilidades profesionales y autonomía en el estudiante normalista. Él considera que dichas competencias constituyen los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y aptitudes

necesarias para la formación de ciudadanos virtuosos capaces de hacer un cambio en las instituciones nacionales e internacionales.

En la construcción de indicadores que medirán el impacto de las herramientas y plataformas en la formación docente en alumnos de la Escuela Normal de Amecameca es necesario tomar en cuenta dos documentos vertientes trascendentales que actualmente rigen el actual organizacional y académico de la institución. Para la presente investigación se toman en consideración las competencias profesionales y disciplinares del perfil de egreso del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria.

#### **Competencias Profesionales y disciplinares.**

1. Utiliza conocimientos de la lengua inglesa y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo con las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes.
2. Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes de la lengua inglesa, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.
3. Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional
4. Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes.
5. Utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes.

6. Actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista.
7. Usa elementos lingüísticos para describir, expresar puntos de vista, comunicar y construir argumentos en inglés.
8. Aplica normas de uso y convencionalismos de la lengua inglesa en las prácticas socioculturales de los hablantes nativos y no nativos para comunicarse de manera oral y escrita.
9. Utiliza normas del discurso de manera flexible y efectiva para fines sociales, académicos y profesionales.
10. Argumenta sus proyectos escolares, académicos y de investigación diseñados en inglés para fortalecer su docencia y las actividades con fines sociales, académicos y profesionales.
11. Analiza puentes interculturales entre su sociedad y la anglohablante para entablar lazos sociales.
12. Diagnostica factores etarios, cognitivos, afectivos y psicosociales para intervenir de manera pertinente en la enseñanza y adquisición de una segunda lengua.
13. Aplica el enfoque de enseñanza de la segunda lengua para el diseño y evaluación de situaciones de aprendizaje en los diversos niveles del sistema educativo nacional.

### **La videoconferencia**

El aprender un idioma tiene un gran componente comunicativo, el transmitir ideas, ya sea de manera oral o escrita. Esta última tiene el objetivo de que las ideas perduran a través del tiempo, mientras que la primera tiene la ventaja de promover la interacción, de percibir

sentidos de ánimo mediante el tono de voz o lenguaje corporal. Con la modernidad, la comunicación tiende a ser instantánea e inmediata. Por lo que dentro de los ambientes de aprendizaje podemos tomar ventaja de plataformas que permitan dicha interacción de manera más natural.

Además, los ambientes colaborativos en tareas o práctica de la fluidez en el idioma y la comunicación son elementos que alimentan la motivación en los alumnos y mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Thorner (2017) una de las ventajas en tareas creativas es que pueden ser desarrolladas de manera colectiva. Esto es motivacional por que el compromiso de los individuales mayor cuando ello comparte, ya que el aprendizaje grupal puede satisfacer necesidades sociales. Lo anterior nos lleva a que plataformas como ZOOM, se pueden crear tareas en pequeños grupos donde los protagonistas son los alumnos, donde toman responsabilidad de su aprendizaje, donde se intercambian ideas con una intervención del docente como guía o tutor. Los participantes trabajan en subgrupos para desarrollar tareas específicas y donde interactúan con sus pares. Esto potencializa la participación tanto de líderes como de alumnos que en alguna medida pueden ser tímidos frente a toda una audiencia. Desde su versión gratuita de 40 minutos, dicha plataforma permite crear pequeños grupos de trabajo para la solución de actividades colaborativas.

### **Exámenes Automatizados**

En la actualidad hay corrientes o modelos educativos que soslayan el uso de exámenes como medios de evaluación. Se presenta este instrumento como un elemento de la educación tradicional que a menudo se trata de dejar atrás. Sin embargo, en constantes etapas de la vida del ser humano se encuentra a este tipo de procesos. Al momento de obtener un título profesional, al ingresar a un posgrado, al solicitar un empleo como medio de selección, el aplicar por una certificación, el simple hecho de trámites como licencias de conducir, etc.

Para Otero (2014), en el ámbito de la evaluación certificativa lo importante es el resultado y no el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la acreditación de un idioma es de igual manera, pues se enfrenta a certificaciones que dan el respaldo de ser un hablante calificado a nivel internacional. Ella afirma, que en estos procesos en ningún caso se analiza el modo en el que se ha adquirido el conocimiento, sino que para recibir el certificado o título basta con los resultados en las pruebas.

Es por ello, que en la modalidad virtual o a distancia, también se le dé un apartado dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante resaltar que de ningún modo se plantea como la única forma de evaluar dicho proceso, sino solamente como una herramienta más que se aplica en el proceso educativo. Además, los docentes con las modalidades a distancia o en línea, invierten mucho tiempo en el diseño instruccional, en la elaboración de objetos de aprendizaje o en la creación de secuencias didácticas, procesos de son de gran importancia para el proceso educativo. El uso de instrumentos automatizados como lo son exámenes debe aliviar el estrés que los docentes enfrentan al momento de calificar.

### **La retroalimentación**

Debido a la pandemia, otro de los aspectos que han tenido que cambiar significativamente y que han representado un reto para los docentes debido a la falta de capacitación en esa área y porque además hemos tenido que adaptarnos a ello en un periodo de tiempo muy corto, es sin lugar a duda, la forma en que se provee “retroalimentación” a los estudiantes.

De acuerdo con Tsagari et al., (2017) se puede considerar como retroalimentación a cualquier reacción relacionada con el trabajo de un estudiante, ya sea oral, escrita o simplemente mediante un símbolo. Por su parte Carless y Boud (2018) definen a la retroalimentación como el proceso a través del cual los estudiantes intentan dar sentido a la

información de varias fuentes y la usan para mejorar sus producciones o estrategias de aprendizaje.

La retroalimentación en muchos de los casos está asociada con la evaluación orientada al aprendizaje, en otras palabras, se asocia con el enfoque formativo de la evaluación. Desde este enfoque, la retroalimentación cumple una función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje pues provee a los docentes de información que les permitirá analizar y modificar sus prácticas de enseñanza y a los estudiantes les ayuda a comprender sus modos de aprender, a valorar sus procesos y sus resultados y autorregular su aprendizaje.

Si pretendemos que los efectos de la retroalimentación sean visibles, miremos a futuro y que se conviertan en un modo de aprender de nuestros estudiantes debemos propiciar la reflexión en nuestros estudiantes, se trata de proveer retroalimentación que vaya más allá de marcas, palabras, signos o calificaciones, la idea es lograr que el estudiante pueda encontrarle el sentido a los comentarios que recibe, que pueda usar la retroalimentación que recibió de forma prospectiva (feedforward), para revisar sus estrategias, para mejorar sus tareas futuras, para conocerse como estudiante y avanzar en sus aprendizajes (Anijovich, R. y Gonzalez, C. 2011). El impacto de la retroalimentación va más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje. La retroalimentación es esencial para el crecimiento de los estudiantes, provee dirección y ayuda a incrementar la confianza, la motivación y la autoestima (Centro de Actualización en la Enseñanza Superior [CAES], 2019).

## **Redes Sociales para la Educación**

El siglo XXI se caracteriza por el avance y expansión de la digitalización y control de la información global; esta es la era de la información, hay mucha información que se carga y descarga cada segundo, estamos en una era moderna que cada día está cruzando fronteras.

Hoy en día, la tecnología ocupa un lugar importante en nuestras vidas. La mayor parte del tiempo estamos “CONECTADOS”, viendo videos, charlando con otros, buscando información a través de diferentes dispositivos conectados a el internet.

La incursión del sector educativo dentro de las redes sociales no es nueva. Sin embargo, derivado de la presente situación sanitaria provocada por el virus SARS COV2 (covid 19) ha ido en incremento el interés y búsqueda de nuevas estrategias que permitan la innovación educativa, además de permitir hacer uso de los diversos gestores digitales de contenido para la enseñanza de una segunda lengua (inglés).

El aprendizaje significativo por sí mismo, siempre ha representado un reto dentro del ámbito educativo, por lo cual es importante direccionar el uso de estas redes para lograrlo. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se pueden considerar una herramienta imprescindible como complemento de una educación enfocada en la innovación.

Las cifras muestran cada vez un mayor acceso a internet a través de dispositivos móviles; incluso, es mayor que desde computadoras de escritorio. Existe una cifra superior a 6 500 millones de móviles en manos de los usuarios, y muy pronto habrá en el mercado más de diez mil millones de unidades móviles, cantidad por arriba de la población mundial (Sandoval-Almazán, Romero-Romero y Heredia-Rodríguez, 2013).

## **Facebook**

Para el sitio web learning English Network (2013) Facebook es un servicio de red social mediante el cual los usuarios pueden crear un perfil personal, agregar a otros usuarios como amigos e intercambiar mensajes. Esto incluye notificaciones automáticas cuando actualizan su perfil personal. Los usuarios de Facebook también pueden unirse a grupos de usuarios de interés común que les resulten útiles. Facebook es un portal web para mantenerse en contacto con los demás. Tú eliges a quién permites que acceda a tus páginas de Facebook.

Puede publicar texto, fotografías, imágenes, videos y música en su página de Facebook. Puede usar un "Muro", que otros miembros pueden usar para enviarse mensajes de texto entre sí. Además de los mensajes de texto, los mensajes también pueden contener fotos, videos, música y enlaces a otros sitios web. Nuevamente, este es un excelente mecanismo para desarrollar sus habilidades de escritura en inglés. Obtienes experiencia en la escritura en inglés al redactar tus mensajes. No está limitado a 140 caracteres, por lo que se puede elaborar un mensaje más completo. Facebook también desarrolla habilidades de lectura en inglés.

## **Youtube**

Por otra parte, YouTube es un sitio web para compartir videos. Los usuarios cargan, comparten y ven videos en este sitio. Aprender inglés a través de YouTube implica escuchar el idioma a través de los videos. También aprenderá leyendo los comentarios publicados en inglés, situados debajo de cada video. Se pueden incluir un sin fin de formatos y estilos de videos como: presentación de diapositivas con o sin subtítulos disponibles. Facebook se utiliza como una herramienta para involucrar a los estudiantes para aprender un idioma de una manera nueva. Según Cloete et. al (2009: 17) ha enumerado algunas ventajas potenciales de hacer de Facebook una herramienta educativa. Ya está integrado en la vida diaria de los estudiantes. Un mayor nivel de compromiso. Agrega un componente de igualdad "social". Facebook es una página web actual que permite a los estudiantes mantenerse en contacto con sus pares o tal vez el resto del mundo. Hoy en día se considera una zona de desarrollo próximo como Vigotsky (1998: 133) menciona "la distancia entre el nivel de desarrollo real determinada por independientes resoluciones de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces". Según la posición de Vygotsky, YouTube también es una buena herramienta para desarrollar habilidades

lingüísticas y aunque YouTube se basa en publicar videos y opinar sobre ellos usando vocabulario, no necesariamente en un estilo académico.

## **Metodología**

El objeto de estudio de la presente investigación está determinado por mostrar el impacto que determinadas herramientas y plataformas digitales tiene en el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Lo anterior, derivado del sinnúmero de aplicaciones que hoy en día están presentes en el ámbito educativo, pero algunas son de mayor utilidad para el campo de la enseñanza de un segundo idioma.

El aspecto temporal está determinado por el ciclo escolar 2020-2021, mientras que el ámbito geográfico y poblacional lo constituyen la comunidad normalista de la Escuela Normal de Amecameca, del cual participaron 10 docentes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIES), de los cuales 6 fueron del grupo 1.3, 4 del grupo 2.3, y 6 del grupo 3.3. Por la parte estudiantil, 63 docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria, de los cuales 16 participantes corresponden al segundo semestre grupo 1.3, 24 al cuarto semestre grupo 2.3, y 23 al sexto semestre grupo 3.3.

La investigación se encuentra dentro de un paradigma mixto (cualitativo-cuantitativo). Por lo que respecta al método utiliza la investigación acción, en el sentido de que responde a una realidad en particular, su solución teórica, Los instrumentos aplicados fueron la encuesta y una escala Likert. así como un análisis de tipo cualitativo, considerando que se incluye también como instrumento

Como primer paso se aplicó de dos encuestas creadas a través de la aplicación Google Forms; una dirigida a los docentes en formación (de primero, segundo y tercer año) y la otra dirigida a los docentes para recabar información personal, datos escolares, recursos tecnológicos y servicios de internet con los cuales cuentan. Una segunda parte del

instrumento lo constituyó una escala Likert enfocada en conocer y analizar la percepción respecto del conocimiento, habilidades y experiencia que poseen los docentes respecto al uso de plataformas y herramientas digitales para la enseñanza, dicho de otra forma, podremos definir de alguna manera el perfil actual que poseen nuestros docentes respecto al manejo de competencias digitales y al mismo tiempo, empezar a determinar sus necesidades de formación para responder ante lo que el contexto actual de enseñanza virtual demanda del personal docente, el nuevo perfil del docente.

Las categorías en las que está dividida la escala Likert son herramientas para conducir sesiones de videoconferencia, exámenes automatizados, para proveer retroalimentación en el proceso enseñanza- aprendizaje, así como las redes sociales, en específico Facebook y YouTube.

## **Resultados**

La siguiente tabla refleja los resultados obtenidos mediante la encuesta aplicada a 10 docentes y 63 alumnos de LEAIES de la Escuela Normal de Amecameca, respecto de herramientas tecnológicas con que se cuentan y conectividad.

**Tabla 1.1**

*Porcentajes de docentes y alumnos de la LEAIES de la Escuela Normal de Amecameca, Estado de México que declaran las herramientas tecnológicas y grado de conectividad en momentos de confinamiento por pandemia.*

Herramientas tecnológicas	Población encuestada			
	Docentes	Grupo 1.3	Grupo 2.3	Grupo 3.3
Trabaja desde laptop o PC	100%.	50%	54.2%	82.6%
Trabaja desde su teléfono móvil	N/A	50%	45.8%	18.4%
Tiene contrato con un proveedor de Internet	100%.	87.5%	79.2%	87%
Contrata un paquete de datos	N/A	12.5%	20.8%	13%
Manifiesta que la calidad del servicio y velocidad es buena.	80%	37.5%	20.8%	26.1%
Refiere que su servicio es regular	20%	12.5%	50%	52.2%
Refiere que el servicio es de un poco lento a muy lento	N/A	50%.	29.2%	17.4%
Manifiestan el uso de modalidad sincrónica de su curso en un porcentaje del más del 90% en cantidad de contenidos y tiempo destinado.	N/A	37.5%	16.7%	30.4%
Manifiesta el uso de la modalidad sincrónica en un porcentaje de contenido y tiempo del 70 – 90%	N/A	43.8%	33.3%	39.1%
Manifiesta el uso de modalidad sincrónica de su curso en un porcentaje del 50-69% en cantidad de contenidos y tiempo destinado	70%	18.8%	50%	30.4%
Manifiestan el uso de modalidad asincrónica de sus cursos en un porcentaje del más del 90% en cantidad de contenidos y tiempo destinado	N/A	56.3%	12.5%	13%
Manifiesta el uso de modalidad asincrónica de su curso en un porcentaje del 70-90% en cantidad de contenidos y tiempo destinado	N/A	N/A	16.7%	26.1%
Manifiesta el uso de modalidad asincrónica de su curso en un porcentaje del 50-69% en cantidad de contenidos y tiempo destinado	50%	N/A	33.3%	21.7%

### **Videoconferencia como herramienta para desarrollar las competencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés**

A los docentes participantes en la presente investigación se les preguntó su percepción respecto del uso de tres herramientas que funcionan como enlace sintónico en la modalidad a

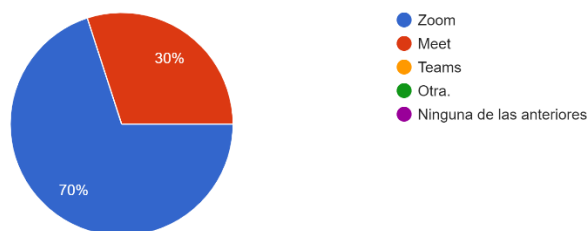
distancia las cuales fueron Zoom, Google Meet, y Microsoft Teams. Dichas herramientas se tomaron en cuenta por ser las más comunes en la actualidad dentro de las instituciones de educación durante la pandemia. A los docentes se les preguntó que, de acuerdo con su experiencia, cual des las tres herramientas de videoconferencia promueven la competencia comunicativa respecto de la enseñanza y aprendizaje del inglés. Lo datos obtenidos fueron 70% Zoom, 30 Google Meet, y 0% Microsoft Teams.

### Figura 1.1

*Docentes de LEAIES de la Escuela Normal de Amecameca, Estado de México que declara la herramienta tecnológica que promueve la competencia comunicativa.*

Selecciona la herramienta de videoconferencia que te permite desarrollar la competencia comunicativa de tus alumnos en el aprendizaje del idioma inglés.

10 respuestas

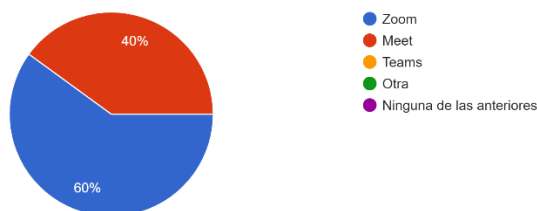


Herramientas que fomentan las competencias del perfil de egreso. La interacción, ambientes participativos y centrados en el aprendizaje, son relevantes al momento de desarrollar competencias comunicativas del idioma a lo cual el 60% de los docentes convergen en que Zoom les apoyó en dicha tarea, mientras que el 40% les resultó Google Meet más útil.

## Figura 1.2

*Docentes de LEAIES de la Escuela Normal de Amecameca, Estado de México que declara la herramienta tecnológica que promueve competencias del perfil de egreso, interacción, ambientes participativos y centrados en el alumno.*

Selecciona la herramienta de videoconferencia que, de acuerdo con tus experiencias de enseñanza en esta pandemia, te ha permitido generar...e más participativo y centrado en el aprendizaje.  
10 respuestas



## **Exámenes automatizados como herramienta para desarrollar la competencia en la enseñanza y aprendizaje del inglés**

Google Forms y Microsoft Forms, son algunas de las herramientas donde se puede crear dichos instrumentos. Sin embargo, algunos docentes se sienten sin la confianza adecuada o sin el control total para aplicar dichos instrumentos en la modalidad a remota o a distancia. La aplicación de la encuesta arrojó que antes del confinamiento el 40% de los docentes nunca habían utilizado este tipo de herramientas, el 20% de vez en cuando y 40% frecuentemente. A diferencia de que durante la pandemia dichos número se invirtieron por la necesidad donde el 10% siempre, e En ese sentido, los docentes encargados de diversos cursos del plan de estudios consideran que los exámenes automatizados contribuyen directamente en dos competencias del plan 2018. A) Utiliza su conocimiento de la lengua inglesa y su didáctica para hacer trasposiciones de acuerdo con las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos de los planes y programas de estudio vigente, y B) Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional. En armonía con lo manifestado por los docentes, los alumnos concuerdan en las dos competencias anteriores y añaden una más desde su perspectiva de formación: C) Utiliza la innovación como parte de la práctica

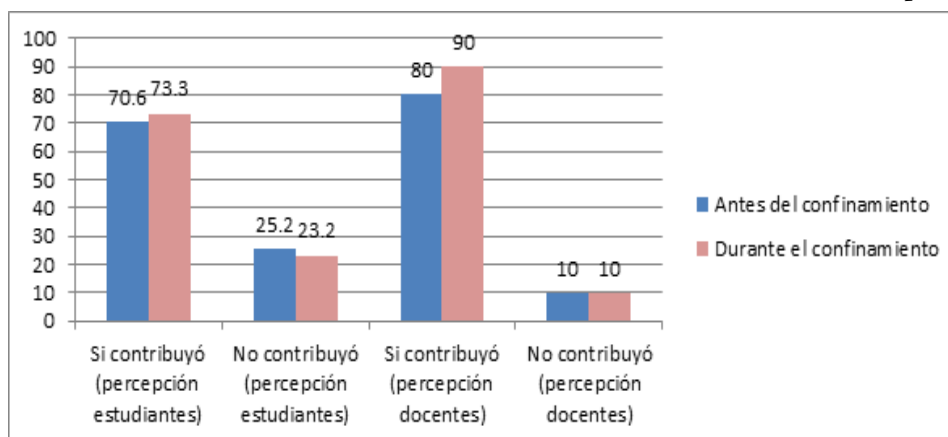
docente para el desarrollo integral de los estudiantes el 70% los utiliza frecuentemente y 20% nunca.

### La retroalimentación y el desarrollo de las competencias

De acuerdo con las encuestas realizadas, un número importante de estudiantes consideran que la retroalimentación que reciben de parte de su profesor en ambas modalidades de enseñanza, virtual o presencial, contribuye de manera significativa al desarrollo de sus competencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés, más interesante aún es que el porcentaje de fue ligeramente mayor en este entorno virtual. La percepción de los docentes coincide, pues conceden a la retroalimentación un papel muy importante (véase Figura 1.3) en el desarrollo de las competencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

**Figura 1.3**

*Percepción sobre la contribución de la retroalimentación al desarrollo de las competencias.*



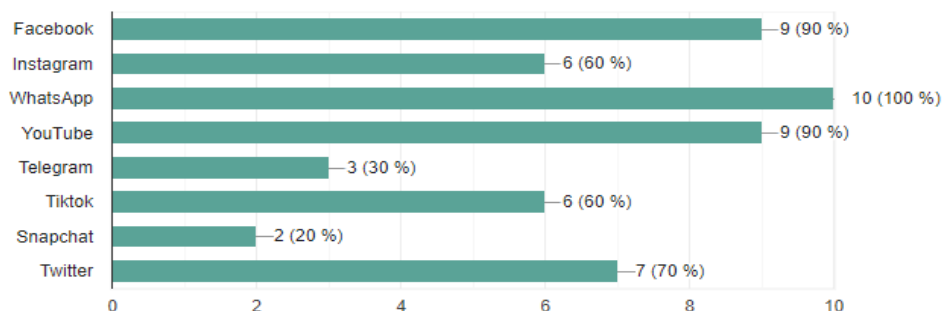
### Uso de las Redes Sociales como herramienta para desarrollar las competencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés

Con base en las respuestas obtenidas podemos vislumbrar que la opinión de los alumnos y los docentes entorno a las redes sociales se inclinan a ciertas redes sociales según su utilidad y gusto personal, de entre ellas destacan principalmente: YouTube, Facebook, Tiktok; esto

principalmente porque se maneja contenido en video, lo cual complementa la malla curricular.

#### Figura 1.4

*Redes sociales preferidas por docentes en formación de LEAIES de la Escuela Normal de Amecameca, Estado de México.*

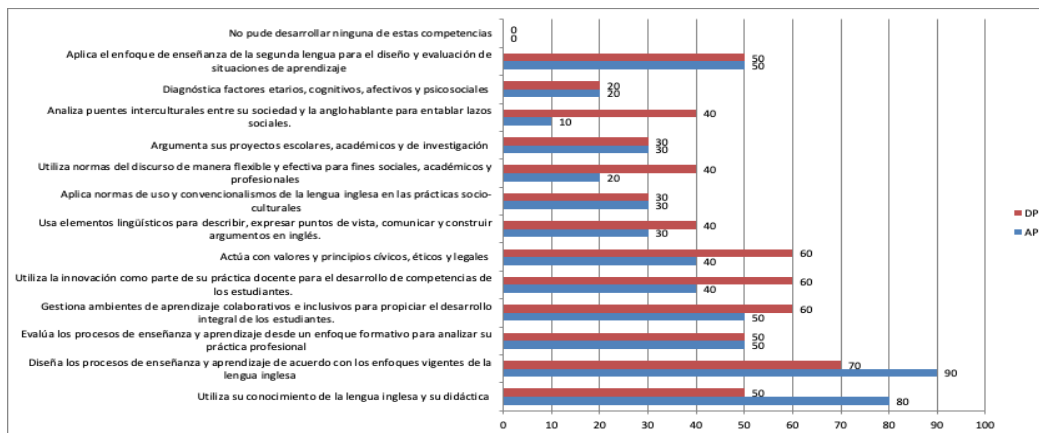


Durante el periodo de pandemia no se tenía la cultura de ligar las redes sociales al entorno educativo ya que estas por su naturaleza fueron creadas con fines recreativos y de ocio. Hoy en día las redes sociales tomaron gran importancia e impacto en todo el mundo y se ha creado un nuevo concepto en torno a estas. Sin embargo, no todos los docentes utilizan estas redes dentro de sus clases ya que al ser una herramienta de nueva inclusión al campo educativo.

Otra perspectiva importante dentro del desarrollo de las competencias del perfil de egreso es la de los docentes responsables de impartir los cursos que integran el plan de estudio.

**Figura 1.5**

*Porcentaje de desarrollo de competencias que los docentes de LEAIES de la Escuela Normal de Amecameca, Estado de México declaran haber desarrollado más con apoyo de las redes sociales.*



Bajo la percepción de los docentes, 6 de las 13 competencias fueron desarrolladas con mayor éxito durante la pandemia. Siendo estas competencias las relacionadas con la innovación, el diseño de procesos de enseñanza, la gestión de ambientes de aprendizaje y el uso de los elementos lingüísticos para describir, expresar puntos de vista.

En conclusión, ambos grupos encuestados convergen en el punto que durante la pandemia percibieron un mayor desarrollo en las competencias del rasgo del perfil de egreso de la licenciatura. Así mismo, cada grupo menciona que esto se dio gracias a las herramientas y plataformas digitales utilizadas para el desarrollo de los cursos durante la pandemia.

## Discusión

El desarrollo de las competencias en los docentes en formación de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés en educación secundaria es un proceso muy importante, en el cual el papel del docente responsable de los cursos es de vital importancia. Ya que es él, el responsable de generar acciones que favorezcan y ayuden a los alumnos a alcanzar los rasgos del perfil de egreso de la educación normal. Es por ello imprescindible que los

docentes responsables de los cursos estén a la vanguardia en la implementación de recursos como los tecnológicos que le permitan favorecer el desarrollo de dichas competencias en sus alumnos. Y así también hacer de esta implementación algo más cotidiano dentro de las prácticas educativas de la Escuela Normal de Amecameca y en específico dentro de LEAIES.

En este sentido las estas herramientas de videoconferencia de Zoom y Google Meet son las que mediante la experiencia han tenido mayor aceptación y han dado mejores resultados para el cumplimiento de los objetivos de las sesiones académicas se sugiere que se impulsen talleres formativos donde se aborden de manera más profunda todos los componentes con los que cuentan y obtener el mayor de los beneficios que dichas herramientas pueden ofrecer tanto para el colectivo docente como estudiantil.

Los exámenes automatizados contribuyen directamente al desarrollo de tres competencias docentes de acuerdo con la experiencia de los docentes y alumnos. Así mismo son de gran ayuda para generar evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas. Por tanto, es adecuado instruir a los docentes y docentes en formación en la generación de sus instrumentos de evaluación para la modalidad a distancia o modelos híbridos. Talleres o cursos de actualización en el diseño de dichos instrumentos sería una propuesta adecuada para mejorar las habilidades docentes.

Los estudiantes conceden a la retroalimentación un papel importante en ambas modalidades de enseñanza, virtual o presencial, pues consideran que contribuyen de manera significativa al desarrollo de sus competencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés, no obstante, existe la necesidad de que los formadores de docentes puedan proveer una retroalimentación más específica, más concreta, una retroalimentación que vaya más allá de las marcas, signos o calificaciones que les permita a los docentes en formación identificar y analizar sus errores o áreas de oportunidad, que los oriente y guíe para poder mejorar, que los apoye y estimule mediante ejercicios de reflexión con un sentido más prospectivo (feedforward) y formativo.

Otro dato importante que pudimos obtener a partir de nuestra investigación fue que la retroalimentación en un entorno presencial ocurría de manera más frecuente que la retroalimentación provista en las clases virtuales, lo cual nos sugiere reflexionar sobre la importancia de poder mejorar los mecanismos de comunicación y retroalimentación con nuestros estudiantes en este contexto virtual o en el contexto híbrido que se aproxima.

## **Conclusiones**

El contexto actual de enseñanza demanda que los docentes podamos adaptar nuestras estrategias de retroalimentación mediante el uso de nuevas y variadas herramientas y plataformas digitales que nos permitan optimizar las formas de brindar retroalimentación en este tipo de entorno virtual y acompañar de mejor forma a nuestros estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje para cerrar la brecha entre su desempeño actual y el desempeño deseado.

Durante el periodo de pandemia no se tenía la cultura de ligar las redes sociales al entorno educativo ya que estas por su naturaleza fueron creadas con fines recreativos y de ocio. Hoy en día las redes sociales tomaron gran importancia e impacto en todo el mundo y se ha creado un nuevo concepto en torno a estas. Sin embargo, no todos los docentes utilizan estas redes dentro de sus clases ya que al ser una herramienta de nueva inclusión al campo educativo.

En los últimos años las redes sociales han jugado un papel muy importante en nuestra sociedad, si bien en sus inicios se identifican más como una estrategia de socialización, de comunicación e interacción, actualmente no podemos negarnos a reconocer la importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. En la presente investigación fue evidente que para los estudiantes las redes sociales contribuyeron al desarrollo de ciertas competencias en la enseñanza y aprendizaje del inglés, sin embargo, para los formadores de docentes no fue así, lo cual nos lleva a pensar en la necesidad de que

los docentes podamos reconsiderar y explorar el potencial que las redes sociales podrían llegar a tener para despertar el interés de los estudiantes mediante contenido educativo que pueda adaptarse a este tipo de recursos digitales, esto último incluso deja la ventana abierta a una posible necesidad de capacitación bajo las condiciones actuales del proceso de enseñanza- aprendizaje.

## Referencias

- Canabal, C.; Margalef, L. La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 2, julio, 2017, pp. 149-170 Universidad de Granada. Granada, España
- David Carless & David Boud (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 315-1325.
- Fuentes, C. (2020) La formación integral para el docente normalista del siglo XXI.
- Artistas de la Formación Docente. Ediciones Normalismo Extraordinario. SEP, México.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hughes, A. (2003) *Testing for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University press.
- Incháustegui, J. L. (2019) La base teórica de las competencias en educación. *Educare*, Vol. 23, núm. 74, pp. 57-67. Universidad de los Andes.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35657597006/html/index.html>
- Jabif, L., & Centro de Actualización en la Enseñanza Superior (CAES). (2019). La importancia de la retroalimentación. Recuperado 18 de mayo de 2020, de <https://caes.ort.edu.uy/49731/23/la-importancia-de-la-retroalimentacion.html>

- Otero, H. (2014) El Examen, Herramienta fundamental para la Evaluación Certificativa. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Universidad de Vigo. Galicia, España. Recuperado el 02 de noviembre de 2020 de [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/24/24\\_565.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_565.pdf)
- Proyecto CERTEL, (2003) Las certificaciones de conocimiento de lenguas en los países iberoamericanos. Panorama actual y perspectivas, Recuperado el 02 de Noviembre de 2020 de <http://www.oei.es/CERTELinformecertificacionesOK.pdf>
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación, OREALC/UNESCO Santiago, Chile.
- Ruiz, E. (2020). Educación Y Pandemia: Una Visión Académica. Primera ed. México: IISUE. UNAM.
- Thorner, N. (2017) Motivational Teaching into the Classroom. United Kingdom. Oxford Universtiy Press.
- Trujillo-Segoviano, J. (2014) El enfoque en competencias y la mejora de la educación. Ra Ximhai, Vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, pp. 307-322. Universidad Autónoma indígena de México. México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026>
- Tsagari, D., Vogt, K., Froelich, V., Csépes, I., Fekete, A., Green, A., Hamp-Lyons, L., Sifakis, N., & Kordia, S. (2017). Handbook of assessment for language teachers. TALE Project.
- Cloete, S. Villiers, C.D, Roodt, S. (2009). Facebook as an academic tool for ICT lecturers. South Africa: SACLA '09.

## **Capítulo 2. La generación de saberes y la reflexión de la práctica de los docentes en formación de la Escuela Normal de Tejupilco**

Lorena López Villafaña

Ariel Beltrán Solache

Elmar Solano Olascoaga

Elida Duarte Rebolgar

**Escuela Normal de Tejupilco**

### **Resumen**

La reflexión de la práctica docente es una tarea pendiente de los profesionales de la educación, de ahí el interés de realizar una investigación e intervención la cual lleva por el título: “La Generación de Saberes y la Reflexión de la Práctica de los Docentes en Formación de la Escuela Normal de Tejupilco”; en cuanto a los referentes teóricos recuperamos las ideas de Dewey y Schön (1983) ;además se retomara la metodología de la investigación - acción desde el punto de vista de en Latorre ( 2003), las técnicas e instrumentos de investigación son: la entrevista, la observación y el cuestionario; obteniendo resultados como: el alumno no hace la reflexión de la práctica por flojera, por desconocimiento de teóricos y métodos, por saturación de actividades. Además en éste proyecto se presenta una propuesta de intervención tentativa, se reconstruirá al término del diagnóstico y al dialogar con los docentes en formación que participarán en la intervención.

### **Palabras claves**

Docente, generación, formación, práctica, reflexión.

### **Introducción**

La práctica docente ha sido y es una tarea multifacética y compleja, de ahí el interés de conocer más de ella. La intervención sobre la práctica docente, se realizará con la finalidad que los docentes incursionemos en una cultura reflexiva, que permita mejorar los

aprendizajes de los estudiantes para lograr un mejor perfil de egreso; en este apartado se expone las razones que sustentan la conveniencia de realizar el trabajo.

Además, hemos observado, platicado, entrevistado a los docentes en formación; en base a este antecedente nos dimos cuenta que les hace falta reflexión sobre su práctica docente, por tal motivo deseamos incursionar con la siguiente investigación intervención: “La Generación de Saberes y la Reflexión de la Práctica de los Docentes en Formación de la Escuela Normal de Tejupilco”, con el propósito de concientizar y llegar a ser profesionales reflexivos.

Esta investigación intervención beneficiará a varios actores educativos, como son: los mismos docentes de la institución, los estudiantes de los diversos semestres, y los maestros de otros niveles educativos, también para generar conocimiento para futuras investigaciones. Y a nivel social se reflejará una mejora significativa de la planta docente de dicha institución.

El objetivo principal de esta investigación es detectar las causas por las que los docentes en formación de la Escuela Normal de Tejupilco no reflexionan su práctica profesional; los objetivos específicos son: Conocer cuáles son las razones que generan la falta de reflexión de la práctica en los docentes en formación, Aplicar instrumentos de investigación, para explorar cuales son las causas que están ocasionando una reflexión de la práctica docente sin conciencia y Gestionar la participación de ponentes para los talleres y conferencias requeridas en la intervención de la práctica docente.

Los resultados de la aplicación de la propuesta impactarán en el ámbito educativo, ya que dicha problemática atañe a otros niveles. Realizar este proyecto de intervención es factible, porque contamos con los recursos humanos, materiales y económicos.

## **Revisión de la literatura**

La práctica reflexiva es una tarea compleja, porque en ella intervienen varios actores: docentes, estudiantes, padres de familia, directivos etc. y otros elementos que la configuran como: la planeación y la evaluación, los recursos didácticos, los tiempos y los espacios para desarrollar dicha tarea. que hace falta reflexionar la práctica docente por parte de los docentes en formación de la Escuela Normal de Tejupilco, al respecto:

Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

Compartimos la idea con Zabala que la práctica educativa es una tarea dinámica, por lo antes referido la reflexión de la práctica es una tarea medular de los educadores, es prioritario atender dicho problema, como lo afirma Schön (1983):

Los problemas no se presentan al profesional como algo dado. Deben construirse a partir de los materiales de situaciones problemáticas que son confusas, agobiantes e inciertas... Cuando se establece el problema, seleccionamos lo que deseamos tratar como "cosas" en la situación, establecemos las limitantes de atención que tendremos y le imponemos alguna coherencia que nos permita decir qué está mal y en qué dirección se tiene que cambiar. El planteamiento de problemas es un proceso en el cual, de manera interactiva, nombramos las cosas que atenderemos y definimos el contexto en que las atenderemos. (p. 40)

Efectivamente como lo menciona Schön se pretende mejorar la práctica reflexiva en los profesionales. Nos hemos cuestionado ¿cómo reflexionan la práctica los docentes en

formación de la licenciatura de Educación Preescolar de la Escuela Normal de Tejupilco?, ¿cuándo y cómo hacen la reflexión de la práctica?, ¿qué piensan los docentes sobre dicha tarea?, ¿cómo les beneficia hacer la reflexión?.

Cuando la práctica docente se vuelve una tarea rutinaria, sin asombro ni cuestionamientos se vuelve una acción sin sentido como lo menciona Dewey:

En su libro *Cómo pensamos* (Howwethink. 1933) En este libro, el autor hace una distinción importante entre la acción rutinaria y la acción reflexiva. De acuerdo con él, la acción rutinaria está motivada principalmente por la inercia, la tradición y la autoridad. Afirma que en toda escuela existen una o más definiciones de la realidad que se asumen sin ser cuestionadas y un "código colectivo" conforme al cual los problemas, metas y medios para alcanzarlas son definidos de una manera específica (como suele decirse, "este es el modo de hacer las cosas en nuestra escuela"). Mientras los eventos se desenvuelvan sin alguna alteración mayor, esa realidad se percibirá como no problemática, lo que sirve de barrera para el reconocimiento y la experimentación de posiciones alternativas.

Además el desarrollo de un profesional depende de los factores que se ofrezcan en su formación, para que un docente se desarrolle profesionalmente debe desarrollar sus competencias desde su formación inicial, a través de su experiencia en este proceso. Formar maestros reflexivos depende de ello, de que se les brinden las herramientas necesarias desde el principio de su formación, pues la docencia conlleva un papel muy importante, en sus manos están las mentes de muchos seres humanos.

Al hablar sobre docentes el primer pensamiento que se nos viene a la mente es aquella persona que enseña a los demás, sin embargo no solo implica enseñar, un docente también aprende, es decir, no solo se trata de desarrollar un aprendizaje en los estudiantes, sino también en nosotros mismos como docentes que día a día ha de estar capacitándose para atender a las nuevas exigencias de la sociedad que cambia constantemente.

Así mismo descubrimos que la docencia no es un rol individual, donde el maestro es el protagonista o el encargado de llevar a cabo el proceso de aprendizaje, por el contrario “implica la relación entre personas. La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad” (Fierro, Fortoul & Rosas, 2002, p. 22), puesto que la comunidad escolar no solo se conforma de maestros y estudiantes, también se ven implicados los padres de familia y demás docentes de la institución, y todo el contexto que rodea a los alumnos, siendo partícipes del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes.

Hoy en día la formación docente “se concibe como un proceso de adquisición permanente de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que nos ayudan a estructurar conductas, que nos llevan a transformar conceptos que posteriormente se aplicarán en el desempeño de una práctica docente.” (Fernández, 2013, p. 49), por lo tanto entendemos que estas adquisiciones no serán pasajeros en la formación sino permanentes durante toda su vida profesional.

Un docente en servicio y un docente en formación no son tan distintos, participan en una misma función de enseñar y aprender, porque como hemos dicho antes, un maestro nunca dejará de aprender a pesar de los años de experiencia, pero es en su formación inicial que adquiere las bases para su desarrollo profesional. Por lo tanto, para ser profesionales reflexivos es necesario en esta etapa brindar la oportunidad de que se desenvuelvan como tal, Desde este punto de vista, la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y metacomunicación.

Como se mencionó anteriormente la reflexión no solo la aplicamos durante la acción; además de la reflexión en la acción hay una reflexión sobre la acción. Por lo cual retomamos estos conceptos trabajados por Schön. Para comenzar, la reflexión en el actuar

docente “es una forma de ser conscientes de nuestra actuación, de saber lo que hacemos y por qué lo hacemos. En este sentido se puede afirmar que la reflexión docente es lo contrario de la rutina” (Díaz et al., 2010, p. 81), es decir, cuando hay reflexión todas acciones realizadas o las más relevantes en la práctica no se quedan en el olvido ni mucho menos se convierte en rutina, entendiendo que “la rutina docente podría decirse que es la falta de cuestionamiento y de evaluación de la práctica docente. Consiste en hacer todo de la misma manera, día tras día, sin pararse a pensar si existen alternativas más eficaces o eficientes” (ibídem), lo cual no es el propósito que se busca en la formación docente para la práctica reflexiva, por el contrario como menciona Díaz se debe hacer consciente la práctica, que el docente sepa cómo fue su actuar.

Con respecto a la reflexión en la acción o reflexionar durante la acción, podríamos decir que es hacer consciente las acciones en el momento de estar actuando para así tomar una decisión, esto sería el resultado de la reflexión en ese instante. En relación a este concepto Prerenoud (2010) argumenta:

Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, que orientaciones y qué preocupaciones hay que tomar, que riesgos existen...es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica (p. 30).

Por otra parte la reflexión sobre la acción implica analizar las acciones después de la práctica, con más detenimiento y con mira de detectar las fallas que hay que proveer para el futuro y los aciertos que permitirán seguir mejorando el actuar docente. En la reflexión fuera del impulso de la acción:

Reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentando hacer o sobre el resultado de su acción, reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta a menudo estas a la vez retrospectiva y prospectiva y conecta el pasado y el futuro, en particular, cuando el practicante está realizando una actividad que se prolonga durante varios días, e incluso varias semanas (ibíd., p. 35).

En el proceso de la práctica reflexiva los docentes no solo reflexionan después de su práctica sino también durante e incluso antes, esto puede verse como un ciclo, en la reflexión en la acción se hace consciente como se está actuando en el momento, posteriormente se reflexiona sobre la acción, es decir, después de la práctica y en este momento también se puede reflexionar sobre las acciones, que han de realizarse a futuro.

### **Marco teórico**

En este apartado se exponen las diferentes aportaciones teóricas sobre el tema de la reflexión de la práctica, presentándose algunas definiciones sobre éste y otros conceptos que tienen especial relevancia para comprender el tema y su proceso en la formación docente. Así como refiere Hernández, Fernández & Baptista (2006) dice que el marco teórico “es un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio. Nos ayuda a documentar como nuestra investigación agrega valor a la literatura existente”. (p. 64)

### **Saber**

Sabemos que un saber en el docente en formación es necesario para conocer que conocimientos, habilidades y actitudes tiene, para poner en práctica su saber y lo define Tardif (2014):

Tardif retoma el “saber” un sentido amplio que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser. Nuestra postura no es caprichosa, pues

refleja lo que los propios docentes dicen con respecto a sus saberes. De hecho, los profesores con los que consultamos y a los que observamos durante años hablan de diversos conocimientos, habilidades, competencias, talentos, formas de saber hacer, etc., relativos a diferentes fenómenos ligados a su trabajo. Como, por ejemplo, el conocimiento de la materia, la planificación de las clases y su organización. Tratan igualmente del conocimiento de los grandes principios educativos y del sistema de enseñanza, haciendo comentarios sobre los programas y libros didácticos, su valor y su utilidad. Destacan diversas habilidades y actitudes: desear trabajar con jóvenes y niños, ser capaz de seducir al grupo, dar pruebas de imaginación, partir de la experiencia de los alumnos, tener una personalidad atractiva, desempeñar su papel de manera profesional, sin dejar de ser auténtico, ser capaz de cuestionarse a sí mismo. En fin, los profesores destacan su experiencia en la profesión como fuente primordial de su competencia, de su “saber enseñar”. (p.46)

### **Generación de saberes**

La generación de saberes permite el intercambio y la transmisión de conocimientos a otras partes interesadas y a las generaciones futuras. Desde el punto de vista de Ávila (2010) dice que:

La generación de saberes ambientales, y el concomitante dialogo de saberes, ha generado un interesante debate de actualidad, en el que sobresale la postura epistemológica que plantea Boaventura de Sousa Santos sobre la posibilidad de construir una alternativa a la modernidad actual. Dicha cuestión generar nuevos paradigmas en el que sobresale la temática de la interculturalidad.

### **Reflexión**

Varios estudiosos han dado aportes al concepto de reflexión posibilitándonos una mayor comprensión en especial para el área de la educación, por ello se orientan en algunos autores que exponen su significado relacionado con el actuar diario de un profesor.

Primeramente encontramos el concepto de la reflexión como “la forma más fructífera para resignificar la práctica, favorece la indagación de la acción” (Perales et al., 2006, p. 26), la reflexión involucra al individuo en su accionar, es decir, lo que vive, lo que observa, lo que analiza, así es como indagamos en nuestra propia práctica, en las acciones que realizamos con el fin de valorar y transformar.

Para Dewey podemos destacar el examen activo y perseverante que conforman el pensamiento reflexivo, así pues la reflexión es “una fuerza que permite al educador superar su acción cotidiana, reestructura su auto comprensión y orienta desde ahí la acción evidenciando las consecuencias prácticas” (ibíd., p. 34), al decir que es un examen activo, podemos interpretar que es proceso consciente y constante, dándole así un significado a nuestra práctica que se reestructura.

Además, en este último caso, dándole un nuevo sentido a estas situaciones; al respecto Schön (1998) menciona:

La reflexión de un profesional puede servir como correctivo del sobre aprendizaje. A través de la reflexión puede hacer emerger criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar (p. 66).

La “enseñanza reflexiva”, en donde la reflexión es un instrumento para capacitar a los futuros profesores a replicar conductas docentes que la investigación empírica ha mostrado que son eficaces. El conocimiento proposicional derivado de la literatura de investigación se utiliza para la aplicación y el análisis de la práctica.

La reflexión es utilizada para capacitar a los docentes, pero desde una perspectiva que el maestro llegue a analizar aquellas situaciones que por experiencia creemos que son correctas, ya sea por rutina o tradición, el reflexionar esta práctica nos posibilita contradecirlas, nos saca del error que la investigación empírica nos hace creer que esas conductas son eficaces.

Así como podemos reflexionar antes de la práctica, anticipando las posibles consecuencias, o después de ella, identificando los problemas, errores o aciertos, así también se puede reflexionar en la acción, son aquellos pensamientos reflexivos que surgen en el momento en que se está actuando, como cuando se está dando una clase y se analiza la situación, ¿Está siendo funcional lo que hago? ¿Qué puedo hacer a continuación?

### **Práctica**

En relación al concepto de lo que es la práctica según Zuber-Skerritt (1992) señala, que “los resultados y percepciones ganados desde la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que ante todo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación” (p. 25).

Schön (1998) define que la práctica “se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales” (p.65), así pues como docentes actuamos en un sinfín de situaciones que se nos presentan en nuestro actuar diario y que a la vez desarrollamos competencias que nos permiten fortalecer la intervención docente o por lo menos nos hace conscientes de nuestro actuar en las aulas valorando los logros obtenidos; entonces se puede decir que “la práctica aparece como la actividad que realizan los maestros conforme a fines, cuyo cumplimiento exige el desarrollo de habilidades cognoscitivas y técnicas” (Pineda, 1998, p. 21).

Como hemos visto la práctica se refiere a la acción que se realiza en ciertas situaciones que no solo nos llevan a adquirir nuevas destrezas o habilidades, sino que

además está inmersa una transformación. Sin embargo al hablar de una práctica docente o educativa especificamos que esas acciones son las que realiza el docente en su labor profesional, por lo tanto “la práctica docente trasciende de la concepción técnica de quién sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases” (Fierro, C., Fortoul B. & Rosas L., 2002, p. 20), porque yendo un poco más allá “entendemos por práctica docente las actividades que desarrolla el maestros-tutor en el aula y que tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo con un grupo de alumnos de una manera directa.” (Díaz et al., 2010, pp. 60-61).

Pero ¿Qué es lo que conlleva esas actividades? “La práctica docente es la actividad que el profesor realiza con métodos y estrategias que le permiten comunicar conocimientos, habilidades, estrategias y valores e interactuar con los alumnos, propiciándoles un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo y reflexivo” (Fernández, 2013, p. 62) también se incluyen a las relaciones con alumnos y su diversidad, la relación con los padres de familia, la organización de la enseñanza y el clima del aula (Díaz et al., 2010, p. 59), y así mismo estos aspectos se ven conformados por los “significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (Fierro et al., 2002, p. 21).

Como se mencionó anteriormente la práctica docente son métodos y estrategias que el docente aplica para sus actividades, entonces se hace necesario planearlas con anterioridad, por lo cual podríamos decir que ocurre desde la planeación. “desde la perspectiva de Jackson (1991), se lleva a cabo en tres momentos: proactivo (anterior a la propia práctica), interactivo y postactivo, (después de que la enseñanza ha ocurrido).” (Fernández, 2013, p. 62). En el momento proactivo nos referimos al diseño de la planeación, el interactivo al proceso de reflexión en la acción, y postactivo ocurre durante la reflexión sobre la acción.

Más que una postura e identidad “el análisis de la propia práctica puede ser una vía muy útil para encontrar soluciones a las dificultades de todo tipo que surgen en las aulas”

(Giné, Parcerisa, Llena, París & Quinquer 2003, p. 103), pero la reflexión es la que nos lleva a cuestionarnos, a analizar, así es como vemos entrelazados los conceptos de reflexión y práctica con el análisis, que nos guía a descubrir las soluciones de los problemas que se nos presentan en el aula de clases.

### **Docente**

La idea de que un docente reflexione es que a partir de ellos examine su práctica críticamente de tal manera que identifique las principales ideas o problemas para garantizar el aprendizaje de los alumnos que deben ser el centro de la enseñanza. Además de que los maestros deben de adoptar una postura primero de mente abierta, que les permita ampliar su mirada para dar nuevo sentido a las situaciones, mostrando responsabilidad para ser considerado con las posibles consecuencias que puedan tener sus acciones.

### **Práctica reflexiva**

Cruickshank y Applegate (1981, p. 553) la define a la práctica reflexiva como “un proceso que ayuda a los docentes a pensar en lo sucedido, por qué sucedió cierto evento y qué más pudo haberse hecho para alcanzar ciertas metas”. Shulman (1992) también, señala que “la reflexión surge cuando un docente reconstruye, revive y recaptura eventos, emociones y logros” (p. 19).

Se hace necesario que el docente haga un recorrido desde su formación para que su experiencia se fortalezca y es entonces que surge la necesidad de reflexión; es decir el docente debe “recopilar información sobre su enseñanza, examinar sus actitudes, creencias, supuestos, y prácticas docentes, y usar la información obtenida como base para una reflexión crítica sobre su enseñanza” (Richards & Lockhart, 1994, p. 1).

Es con la práctica reflexiva que los docentes pueden “desarrollar un mayor nivel de conciencia sobre la naturaleza y el impacto de sus conductas o acciones. Esta autoconciencia debe desarrollar conciencia sobre las ideas y teorías que condicionan su forma

de actuar, así como crear nuevas oportunidades para el desarrollo personal” (Boggino & Rosekrans, 2004, p. 143).

La práctica reflexiva es un tema que se ha analizado desde hace mucho tiempo. Diversos conceptos se encuentran relacionados con este término como es: práctica, práctica docente o educativa, análisis de la práctica, entre otros.

Es así como se retoma a Brockbank & McGill (2002) quien hacen un análisis minucioso de lo que implica la práctica reflexiva:

Una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla potencialmente y aprender sobre ella... al desarrollar una práctica reflexiva, puedo, como profesor, descubrir, desvelar y articular mi actuación con la visión del aprendizaje que se derive de esta reflexión... hacer accesible a los estudiantes la práctica reflexiva les permite ser más conscientes de sus propios enfoques del aprendizaje, y, por tanto, promover un aprendizaje críticamente reflexivo, mediante la reflexión sobre su práctica, así como el aprendizaje sobre su propio aprendizaje (pp. 88-89).

Tomando en consideración lo planteado, la práctica reflexiva posibilita descubrir, desvelar y articular la actuación ampliando más el conocimiento sobre este concepto Perrenoud (2010, p. 191) del cual distingue dos concepciones en las que existe una confusión, por un lado encontramos a la práctica reflexiva espontánea frente a un problema, un fracaso, un obstáculo o alguna decisión a tomar, mientras que por otra parte la práctica reflexiva es vista como metódica y colectiva en los profesionales, específicamente en aquellas circunstancias en las que los objetivos no se cumplen.

Barnett citado por Brockbank & McGill (2002) plantea un concepto más completo, refiriéndose a la práctica reflexiva como medio por el que el alumno puede:

Estimularse [a los estudiantes] para que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con todo lo que

piensen y hagan... es un procedimiento reflexivo en el que el alumno/alumna se interroga sobre sus pensamientos o acciones. El resultado deseado del aprendizaje de cada uno de los estudiantes es el del profesional reflexivo (pp. 86-87).

Es decir se reflexiona sobre lo que se piensa o se hace, ya sea sobre problemas o aciertos que surgen de las diversas situaciones, lo cual nos lleva a ser un profesional reflexivo, eso sin antes olvidarnos de aplicar un diálogo crítico; por lo que concierne al practicante reflexivo se debe tomar en cuenta que en su reflexión de la práctica no ha de separarse de la reflexión crítica, sobre esto Imbernón (1994) argumenta “existe el peligro de realizar únicamente una reflexión técnica y práctica descontextualizada, sin connotaciones éticas ni ideológicas. El profesor o profesora... debe implicarse en una reflexión constructiva, crítica y radical del hecho educativo, analizando el significado de su acción social y docente” (pp. 95-96), así pues, el profesor va más allá de las paredes del aula y del centro educativo.

No obstante, la reflexión no solo se limita en la práctica, es decir en la acción, sino que también implica una reflexión, antes, durante y después de la acción, ya que “La práctica reflexiva puede entenderse...como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción” (Perrenoud, 2010, p, 30).

### **Métodos de investigación:**

Reconozco que el método es una apartado que me apoyara a sustentar y desarrollar mii investigación, este lo determino de acuerdo a las características de esta investigación, este en seguida lo caracterizan estos autores.

Es decir según Rodríguez, Gil y García (2008), dice que —Así pues consideramos método como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta (Pag, 40).

## **Investigación-Acción**

Para el desarrollo de este trabajo se retomara el proceso metodológico, de la Investigación-Acción, la cual es definida por Elliott (1993) en Latorre (2003) como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24).

Este concepto, nos permite resaltar que el profesorado debe de ser un investigador activo y es conveniente que realice una indagación en su trabajo para rescatar información enriquecedora para mejorar las acciones docentes y profesionales en las próximas intervenciones. De esta manera el modelo de Lewin (1946) describe la Investigación Acción en Latorre (2003).

Como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza de una idea general sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero. (p.35)

## **El cuestionario**

Con este instrumento recabaremos información relevante para la elaboración del presente trabajo, Latorre (2003) plantea que “consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito” (p. 66), el fin de este instrumento es para conocer del tema y poder realizar el diagnóstico de la reflexión de la práctica docente en la ENT.

## **Entrevista semiestructurada**

Se hará uso de esta técnica para ir adquiriendo información acerca del tema de interés, Spradley (1979) citado en Rodríguez (1999) indica que es “una serie de conversaciones

libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan a lograr el fin de ésta investigación”.

### **Revisión de documentos use la (Observación)**

Esta técnica será la que más se utilice en el desarrollo del proyecto de investigación, porque de ella se adquirirá información muy valiosa, Latorre (2003) “Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional” (p.49).

La Observación: “Es un proceso sistemático por el cual un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema” (Rodríguez, 1996, p. 150). Esta técnica permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce, se ocupan de sujetos que no pueden proporcionar información verbal.

### **Supuesto**

“Los docentes en formación de la Escuela Normal Tejupilco, carecen de elementos para reflexionar la práctica docente.

En la intervención educativa los maestros en formación fortalecen su reflexión de la práctica docente.

### **Población**

Se tiene un universo de 102 alumnos en la licenciatura de Educación preescolar en la Escuela Normal de Tejupilco con la finalidad de obtener información del problema.

### **Muestra**

Se tomará 20 docentes para entrevistarlos, y observarlos.

## Resultados

En este apartado se muestran algunos de los resultados de esta investigación que tiene como tema: “La Reflexión de la Práctica en los Docentes en Formación de la Escuela Normal de Tejupilco”. A continuación se presentaran los siguientes cuestionamientos:

¿En tus prácticas de conducción, que tanto aplicaste la reflexión de la práctica docente?. De los 20 sujetos implicados en la investigación 13 contestaron que mucho realizan la reflexión de la práctica, 7 alumnos que pocas veces la realizan, es de observarse que arriba de la media con un 65% si la realizan, pero sin embargo debiera ser el cien por ciento, así también comentaban que en ocasiones les daba flojera, saturación de actividades, desconocimiento de los métodos y ciclos reflexivos, es necesario que se motiven y se actualicen para lograr que lo realicen a conciencia y con responsabilidad.

Otro de los cuestionamientos es ¿Realizas la reflexión de tu práctica diariamente?, cuando observe estos resultados me preocupe un poco más porque ocho contestaron que si la realizan siendo el 40%, y 12 contestaron que nunca la realizan, es decir el 60% de los alumnos encuestados lo señalaron, siendo esto una gran preocupación, ya que hacer la reflexión de su práctica en conciencia ayuda al docente a realizarse una autoevaluación, permitiéndole hacer cambios en su actuar docente y en la siguiente situación planearla más en análisis, para tratar de evitar al máximo cualquier error.

Esta pregunta se centra ¿Conoces cómo hacer la reflexión de la práctica?, de los encuestados trece dijeron si saben cómo hacer la reflexión, sin embargo siete contestaron que no siendo éste el 35% de mi población, sabemos que estamos por arriba de la media que si conocen cómo hacer la reflexión de la práctica con un 65%, pero esto no quiere decir que estamos bien porque hay que hacer al alumnos conscientes de su actuar en el campo educativo.

Analizando esta pregunta que pide ¿Te beneficia hacer la reflexión de tu práctica docente?, dieciocho contestaron que si beneficia mucho realizar la reflexión siendo el 90% de la población, y dos contestaron que te beneficia poco siendo el 10% de los alumnos implícitos en la investigación.

Otra de las preguntas es ¿Utilizaste los teóricos para realizar tu reflexión de la práctica docente?, Doce contestaron que ellos utilizan mucho a los teóricos para apoyarse, para hacer la reflexión de su práctica como son: Smith, Schön y Adriana Piedad, logrando sumar el 60% y ocho señalaron que poco se apoyaban para realizar su reflexión, siendo un 40%, estos últimos hacen que no se cumpla el objetivo, como se planeó.

Es necesario preguntarles, ¿Para hacer la reflexión utilizas el Diario?, diecisiete alumnos contestaron que utilizan el diario mucho, estos de mí población es el 85%, muy buen porcentaje pero no se logró el cien por ciento de los alumnos, así también tres alumnos muy poco hacen uso del diario es un 15%, es entonces como no realizan su diario con responsabilidad poco les apoya, para hacer conciencia y reflexionar su actuar en su práctica.

Otros ítems ¿Qué tanto te favorece una buena práctica reflexiva en conciencia?, veinte alumnos señalan que los apoya mucho hacer una práctica reflexiva en conciencia, llegando a un 100, es de reconocer que todos los alumnos consideran que si benéfica hacer una práctica reflexiva, pero aunque lo sepan a veces suelen por no hacen.

## **Discusión**

Este apartado es donde hay que analizar los resultados de forma crítica y compararlos con resultados encontrados por otros autores, es muy bueno porque podemos conocer otras investigaciones, estudios de otros autores, también sustentan y fortalecen en la investigación realizada.

En relación a los resultados los de 20 alumnos que participaron en la investigación dos terceras partes señalan que si hacer reflexión de la práctica y una tercera parte poco hace esta actividad, Dewey (1989) en su libro “Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo” nos habla sobre la reflexión en la educación sin embargo no menciona como tal el concepto de la reflexión docente o de la práctica reflexiva, como más adelante lo hace Schön, pero su origen de este movimiento reflexivo ha sido la base para que otros autores si lo hagan. Este autor da una definición del pensamiento reflexivo, mismo que es necesario para llegar a la práctica reflexiva “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25).

Otro de los de las preguntas fue ¿Realizas la reflexión de tu práctica diariamente?, fue que el 40% si y la realizan, es decir el 60% no, siendo esto una gran preocupación, ya que hacer la reflexión de su práctica es tarea de todo docente, ahora podemos encontrar dentro de los programas de estudios de formación docente el objetivo de formar maestros reflexivos y críticos. Así pues, desenvolverse como maestros implica un largo proceso de escolarización y de sí mismos profesionalmente, lo cual involucra a la práctica reflexiva. Los docentes en formación pasan por muchas experiencias como practicantes, Eduardo Mercado (2007) realizó una investigación en la formación inicial de los profesores de la Escuela Normal del Estado de México.

El 65% señalan que si saben cómo hacer la reflexión de la práctica y el 35% desconocen cómo se debe hacer, es por eso que se debe capacitar, preparar y concientizar para que sepa cómo hacer la reflexión en su práctica. Es decir Como se ha mencionado anteriormente, el tema de la reflexión docente ha sido motivo de múltiples investigaciones, encontramos ahora tres significados diferentes que expone Adler (1991) sobre la reflexión

citado por Díaz et al. (2010), que nos amplían un poco más nuestro conocimiento acerca de éste concepto.

Se les pregunto si les beneficia hacer la reflexión de su práctica docente, el 90% dice que si los beneficia mucho mientras el 10% señala que los beneficia poco, es decir la reflexión como “la forma más fructífera para resignificar la práctica, favorece la indagación de la acción” (Perales et al., 2006, p. 26), la reflexión involucra al individuo en su accionar, es decir, lo que vive, lo que observa, lo que analiza, así es como indagamos en nuestra propia práctica, en las acciones que realizamos con el fin de valorar y transformar.

Es necesario capacitar a los estudiantes para que sepan hacer uso de los teóricos para lograr una reflexión de su práctica efectiva como son: Smith, Schön y Adriana Piedad, ya que el 60% señalan que no dominan estos métodos o ciclos de los autores mencionados, también Adler (1991) sobre la reflexión citado por Díaz et al. (2010), dicen que la “enseñanza reflexiva”, en donde la reflexión es un instrumento para capacitar a los futuros profesores a replicar conductas docentes que la investigación empírica ha mostrado que son eficaces. El conocimiento proposicional derivado de la literatura de investigación se utiliza para la aplicación y el análisis de la práctica.

## **Conclusiones**

A los resultados que llegamos, los docentes en formación de la ENT pocos carecen de elementos, para reflexionar la práctica docente, es por ello que se llevará una propuesta para que reciban asesorías, talleres y por medio de estas intervenciones educativas los maestros en formación mejorarán sus prácticas, haciendo un mejor diagnóstico, que su planeación sea acorde a las necesidades reales en ese contexto, así también organizando los materiales necesarios para desarrollar la actividad con los alumnos.

Identificamos las razones de la falta de la reflexión de la práctica en los docentes en formación de la ENT, y estas son: señalaron que no les alcanza el tiempo para realizar todas

las actividades como son (planeación, hacer la reflexión en su diario, materiales que van utilizar en la actividad, el plan de acción, otras personales), saturación de actividades, también señalaron que también les gana la flojera, y consideramos que les falta organización, entre otras.

Se documentaron las razones de la falta de la reflexión de la práctica docente en los docentes en formación de la ENT por medio del diagnóstico y observación de sus prácticas y documentos como son la Planeación, Diario y la Evaluación.

Hacer conciencia en los docentes en formación de la relevancia que tiene hacer una reflexión de la práctica a conciencia.

Se llevará a cabo después de los resultados de la investigación, una propuesta de intervención con base a las necesidades de los docentes en formación sobre la reflexión de la práctica docente.

Darles a conocer los resultados de esta investigación, para que ellos gestionen la participación de ponentes para los talleres y conferencias requeridas, para que los alumnos se concienticen, conozcan y apliquen los conocimientos en su práctica, logrando hacer una práctica reflexiva en conciencia.

## **Referencias bibliográficas**

Boggino, N., & Rosekrans, K. (2004). Investigación- Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias. Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.

Brockbank, A. & McGill I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid. Ediciones Morata.

Cruickshank, D., & Applegate, J. (1981). Reflective Teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership* , 7 (38), 553-4.

- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.
- Díaz, A. F. (coord.) Blázquez, A. P. J., Casse Tomás, J. L., Escudero, D. J., Martínez López, A. M., Peña G. F. & Sánchez S. G. (2010). *Modelo par autoevaluar la práctica docente*. Madrid. Wolters Kluwer.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- Fernández, P. J. A. (2013). *Formación y práctica docente*. Puebla, México. Díaz de Santos.
- Fierro, C., Fortoul B. & Rosas L. (2002). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Barcelona. Paidós.
- Gil, García. y Rodríguez, J. (2004). *Análisis de datos en la investigación educativa*. Sevilla: edición digital@tre
- Giné, N. & Parcerisa, A. (coords.) Llena, A., París, E. & Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Barcelona. Graó.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.
- Latorre, A. (2008). *Investigación Acción, conocer y cambiar la práctica educativa*, Editorial Grao.
- Osterman, K., & Kottkamp, R. (1993). *Reflective Practice for Educators*. California: Corwin Press.
- Paquay, L. Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Perales, P. R. (coord.), Bazdresch, P. M., Campechano, C. J., Dueñas, G. J., García, H. A., González, V. L., Minakata, A. A. & Sañudo, G. L. (2006). La significación de la práctica educativa. México. Paidós.
- Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México. Graó.
- Pineda, P. I. (1998). Las prácticas pedagógicas en la formación del Magisterio. México. ISCEEM.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). Reflective Teaching in Second Language Classrooms. New York, USA: Cambridge University Press.
- Rodríguez, J., García, E. y Gil, J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Aljib
- Porlán, R. (1998). El diario del profesor: "Un recurso para la investigación en el aula". Sevilla: Diada.
- Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Shulman, J. (. (1992). Case Methods in Teacher Education. New York: Teachers College Press.
- Schön, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Schön, Donald (1996), "La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica" en Pakman, Marcelo (compilador) Construcciones de la experiencia humana, volumen 1, pp. 183- 197. Editorial Gedisa, Barcelona.

Schön, Donald (1998), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Editorial Paidós, Barcelona.

Zabala, V. A. (1995). La práctica educativa. Como enseñar. España. Graó.

## **Capítulo 3. La construcción de la práctica docente reflexiva desde los planes de estudio 2012 y 2018 de la educación normal**

Norma Reyna Salas  
María del Rosario Leyva Venegas  
Lizeth Milagros García Cardoso

**Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato**

### **Resumen**

Esta investigación tiene la intención de analizar cómo se desarrolla la práctica docente reflexiva a partir de los planes de estudios 2012 y 2018 para la formación de profesores en educación preescolar. Con los planteamientos de Schön (1983), como un autor que ha marcado fuertemente el campo de la educación a nivel internacional. La metodología empleada fue la etnografía educativa, la cual permitió ver los significados en el contexto específico de los sujetos permitiendo obtener información desde la elaboración de las planeaciones empleadas hasta la puesta en práctica de estas.

### **Palabras clave**

Reflexión, análisis, práctica docente, planes de estudio.

### **Introducción**

En la formación de las escuelas normales la reflexión en la tarea de enseñar es una de las acciones considerada esencial desde los planes y programa de estudios para la formación inicial de docentes, pues firmemente el profesor experimenta nuevos retos en el aula, apelando la creatividad docente que forma parte de su contexto en el proceso de transformación del desempeño en los inmersos enfoques basados en competencias que a su vez sustentan un modelo constructivista.

De acuerdo a lo anterior, se tiene la intención de analizar el desarrollo de la práctica docente reflexiva a partir de estudios 2012 y 2018 para la formación de profesores en educación preescolar.

Fundamentando el planteamiento del problema que se expone el asunto que se tiene como objeto aclarar; es decir, se trata de identificar y abordar, cómo desde los planes de estudio 2012 y 2018 para la formación inicial de docentes en preescolar adquieren su capacidad hacia la práctica docente reflexiva, para emplear la innovación que posterior el docente ha obtenido durante su desarrollo profesional.

De esta forma, se contempla la investigación de un objeto de estudio, se recuperan aquellas investigaciones referidas a la práctica docente reflexiva desde el ámbito internacional como: Perú, Colombia, etc., y en lo nacional con investigaciones presentadas en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) y de algunos Estados de la República Mexicana.

El objetivo general y los específicos tienen que ver en el análisis de la practica docente reflexiva, a partir de los planes de estudio 2012-2018, contextualizando en la formación de docentes en educación preescolar de la benemérita y centenaria escuela normal oficial de Guanajuato.

Junto con el objetivo, el análisis de planteamientos y la practica docente reflexiva, se pretende caracterizar la practica docente de las alumnas desde las competencias profesionales en el diseño de situaciones didácticas, hacia entenderlas y asumirlas como un elemento fundamental en las prácticas de enseñanza, ya que, en la medida en que se conozca y se investigue más sobre los procesos reflexivos, será posible abordarlas con propiedad y, al mismo tiempo, creará nuevas formas de entender y pensar las prácticas de enseñanza.

## Revisión de la literatura

En este apartado, se exponen las siguientes investigaciones con la intención de conocer y analizar evidencias de resultados de otras indagaciones sobre el tema en cuestión y establecer de qué forma otros estudios han analizado el tema.

### A nivel internacional

Lamas, Vargas y D'Uniam (2016), de la Pontificia Universidad Católica del Perú, desarrollaron una investigación titulada “*Niveles de reflexión en los portafolios de la práctica profesional docente*”, fue un estudio de caso en el que se utilizó la técnica del análisis documental; se usó una matriz de registro de las reflexiones de las alumnas como instrumento; y tuvo un enfoque cualitativo.

Parten de la incorporación del portafolio como un instrumento didáctico para alentar la actividad reflexiva del alumnado sobre su práctica docente en el último año de formación; lo cual tiene como objetivo identificar los niveles de reflexión que alcanzan las alumnas en dichos portafolios, los cuales elaboran en la práctica profesional docente.

Algunos de los resultados de esta investigación arrojan que el nivel más alto de reflexión alcanzado por el grupo fue el pedagógico, que consiste en la descripción de hechos basada en la aplicación de conocimientos didácticos o científicos en general. Ninguna reflexión llegó al nivel más complejo, es decir el nivel crítico, donde las reflexiones sobre su práctica docente apuntan a pensar las implicaciones de su actuación en la transformación social y política, o las consecuencias morales y éticas de su quehacer docente en el aula.

En la práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente de educación física, de Jorge Jiménez, Fernanda Rossi, Carlos Riveros (2017); se identificaron los tópicos que los profesores asumen como objeto de análisis, mediante la experiencia de una práctica reflexiva basada en la escritura de diarios

epistémicos, como la posibilidad de distanciamiento, la objetivación de la propia práctica y la producción de saber.

La técnica de investigación fue el diario epistémico, a partir de una referencia teórica basada en las posibilidades reflexivas de la escritura y en las propias prácticas. Se profundizó en cuatro casos, con profesores de la asignatura “Práctica Pedagógica Profesional”, que forma parte del currículo del curso de Licenciatura en Educación Física de una universidad colombiana. Finalmente, los diarios fueron abordados según el enfoque del análisis cualitativo.

El estudio pretende contribuir con el debate sobre la formación docente desde enfoques orientados a la configuración de estrategias formativas basadas en la reflexión, así como a la producción de saberes a partir de la práctica.

Betty Hoyos y Manuel Calabria (2018), realizaron una tesis de maestría titulada Acompañamiento Pedagógico: Estrategia Para La Práctica Reflexiva En Los Docentes De Tercer Grado De Básica Primaria en la Institución Educativa Euclides Lizarazo, ubicada en el Municipio El Retén, Departamento del Magdalena, Colombia. Su objetivo era comprender el acompañamiento pedagógico como estrategia para transformar la práctica docente, volviéndola una práctica reflexiva en los docentes de tercer grado; combinando la investigación educativa, la práctica y la reflexión docente, a propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes de tercer grado.

Es una investigación de corte cualitativo que sigue el método de la investigación-acción. La exploración se desarrolló en cuatro fases: sensibilización, construcción colectiva, aplicación de la estrategia de acción y clarificación. El acompañamiento pedagógico permitió iniciar a los docentes en la práctica reflexiva, mediante el desarrollo de la competencia y la apropiación del modelo de dicha práctica para transformar la práctica docente.

## **A nivel nacional**

Ramsés Barroso Bravo y María Guadalupe Siqueiros Quintana (2015) presentaron, en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), los resultados preliminares de una Investigación Basada en el Diseño (IBD), titulada *El Diario Interactivo En Línea O E-Diario Como Estrategia Para Desarrollar La Reflexión Durante La Práctica En Escenarios Reales Con Estudiantes De La Licenciatura En Educación Primaria*, cuyo propósito se focaliza en el uso del diario interactivo en línea o e-diario, en escenarios reales de práctica con estudiantes de tercer semestre, que cursan la licenciatura en educación primaria en una escuela normal. Se diseñó el diario interactivo a través de la aplicación de un cuestionario en línea, encontrándose una aceptación favorable de esta herramienta como un dispositivo para promover el diálogo y la reflexión entre el autor del diario y su asesor.

La ponencia titulada *La reflexión en la formación docente. Un reto desde la pregunta de sentido en las prácticas pedagógicas de los maestros de la Escuela Normal de Santa*, presentada por José Rojas Mara, Maritza Mirafuentes Pánfilo y José Gutiérrez Delgado (2017), en el COMIE; nace de una investigación, cuyo problema se sitúa en la ausencia de procesos reflexivos en el aula, donde se utiliza la pregunta de sentido como posibilidad de formación docente.

Ulises Godoy Zeferino presentó el Ensayo sobre la “Práctica Reflexiva Docente”, que parte de la noción de práctica reflexiva, popularizada en los Estados Unidos, la cual prioriza el enfoque de la reflexión sobre la práctica docente de los profesores; por los trabajos de Schön (1983), el cual criticó la prevaeciente representación del docente como un técnico.

Menciona que la reflexión significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento, respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada, no es propiedad exclusiva de los centros educativos, y de investigación y desarrollo; y que también los

profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza.

En 2017, Angélica Dueñas Cruz, Eva Graciela Alvarado García Rojas y Erik Antolin Carrillo García presentaron, en el COMIE, un reporte parcial de la investigación titulada “Desarrollo de las habilidades del pensamiento reflexivo en la formación inicial de profesores” ; en el cual se da cuenta de que las actitudes que los docentes en formación muestran, amplían la brecha entre las “teorías en uso” y las “teorías adoptadas”, es decir, entre lo que se dice y lo que se hace.

El estudio muestra la brecha entre las “teorías adoptadas” y las “teorías en uso” y devela la presencia de una dificultad en la conformación de profesionales reflexivos. Es posible acortar esta brecha si se cultivan actitudes como la honestidad, la responsabilidad, la mente abierta y el entusiasmo, consideradas como actitudes de carácter personal que favorecen el pensamiento reflexivo. El análisis de los dispositivos diseñados y aplicados deja ver que se requiere reestructurar las prácticas de los formadores de docentes, de manera que sean estas nuevas prácticas las que acorten la brecha entre los decires y los haceres a través de las actitudes manifestadas.

## **Metodología**

La metodología aplicada, fue abordada de aspecto cualitativo para comprender la práctica reflexiva y sus fenómenos, tal cual es definida como:

*[...] una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención del conocimiento*

*válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso con el objetivo planteado.*  
[...]. (Anguera citado por Pérez, 2004, p. 29)

De esta manera, se analiza y se fundamenta el proceso de la teoría, con la intención de explicar y analizar el proceso de reflexión desde la planeación y evaluación, a partir de los Planes de Estudios 2012 y 2018 para la formación de docentes en educación preescolar de la BCENOG.

Del mismo modo la etnografía educativa, que se describe como:

[...]el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. (Torres, 1984, p. 14)

De esta manera la investigación cualitativa se enfocó en comprender la práctica reflexiva y sus fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, en el que el objeto de estudio de esta investigación fue la práctica docente reflexiva en estudiantes normalistas de preescolar, en el cual se partió de tres momentos, que permitieron describir cómo se desarrolló la práctica docente reflexiva, empezando por las acciones que se realizan con las alumnas en la Escuela Normal, previas a la práctica docente, seguido de la práctica en condiciones reales de trabajo, y cerrando con un análisis curricular de la formación en competencias docentes propuestas por los planes de estudio de la LEP.

Así mismo, hablar de los instrumentos que empleará el profesor, tal como de la planeación didáctica, identificando a este recurso como el eje conductor que le permite al profesor introducirse en las diferentes formas de intervención y en aquellas actividades que posibiliten una mejor actuación en las aulas como resultado de un conocimiento y dominio amplio de los contenidos.

Para la práctica docente reflexiva, las alumnas normalistas necesitan asumir que, para ser una buena docente, se requiere reflexionar sobre la práctica educativa en preescolar, porque esto implica trabajar con la heterogeneidad, diversidad de intereses, y actitudes, inquietudes de los niños, y con las formas de aprendizaje, para potencializar las capacidades y habilidades del ser humano.

Todo proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso que debe ser semiautomático de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz. (Schön, 1982, p. 81)

Lo anterior también considera necesaria la planeación didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje de preescolar, debido a la importancia que tiene en la reflexión de la práctica, porque si hablamos de práctica docente reflexiva, es necesario entenderla y mejorarla a partir de una consciencia sobre su sentido, finalidad y proceso.

## **Resultados**

Dentro de los resultados se maneja la caracterización y acciones previas a la intervención docente, desglosados por dos momentos, para analizar cada uno de los factores previos a los resultados.

### **Primer momento:**

Se analizarán las acciones previas a la intervención docente por parte de las involucradas: A) se iniciará con la selección de los sujetos de estudio, B) la caracterización de las estudiantes normalistas, con la intención de obtener información que permita conocer los factores que inciden en su proceso formativo, C) la realización de un diagnóstico del aula por parte de las estudiantes normalistas, el cual guiará la elaboración de la planeación que

emplearán en la intervención docente, y por último D) elaboración de la planeación para la intervención docente por parte de los sujetos del estudio.

### 1. Selección de los sujetos de estudio

La selección de las alumnas, como se mencionó anteriormente, se hizo a partir de algunas características particulares en función de su desempeño académico. Se decidió elegir a tres estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de un grupo que cursaba el cuarto año de la carrera. Los aspectos académicos para la clasificación se denominaron como alto, mediano y bajo desempeño.

### 2. Caracterización de estudiantes normalistas

El hecho de que el objeto de estudio sea la práctica docente reflexiva y esta no sea algo observable de manera directa, para conocerle había que partir de lo que las alumnas de la investigación expresaban de forma verbal y escrita, por eso se toma el cuestionario como una de las técnicas de recolección de datos.

**Tabla 3.1**

*Representación de resultados a la práctica reflexiva.*

Ítems	Dany	Lucy	Ale
Datos personales			
Edad	22 años	23 años	22 años
Personalidad	Alegre, entusiasta y proactiva	Optimista, alegre, solidaria, responsable, comprometida y amigable	Alegre, le gusta hacer amigos, ayudar a la gente, de buen corazón, un poco enojona, y lucha por alcanzar lo que se propone
Características personales	Responsable, abierta, creativa, independiente y que no se rinde	Servicial, tranquila, tímida, honesta, cumplidora y respetuosa	Abierta, independiente e inquieta
Datos familiares	Zona urbana	Zona rural	Zona urbana
Contexto	Guanajuato, Gto.	San José de Tránsito	Celaya
Tipo de familia	Monoparental	Nuclear	Nuclear

Nivel socioeconómico	Bajo	Medio bajo	Alto
Hábitos de estudio	Le gusta participar mucho en clase porque es una forma de expresar lo que siente y eso le agrada, “no puedo quedarme con nada” comenta. Le gusta expresar lo que piensa, sea acertado o no, pues compartirlo es la forma de verificarlo.	Le gusta participar en clase porque considera que aporta ideas importantes, porque defiende su punto de vista y es una forma en la que aprende.	Participa poco solo para que el maestro vea el interés hacia la clase. Le da miedo equivocarse al participar, ya que le cuesta trabajo ordenar las ideas para que tengan coherencia con lo que dice.
Participación en clases			
Descripción académica	Se describe como una persona responsable que le gusta aprender de quienes se encuentran a su alrededor, pues piensa que de esta forma se enriquece de aprendizajes y conocimientos	Menciona que su desempeño es medio bajo, pero que tiene muchas ganas de aprender, pues busca estrategias para comprender la información solicitada y se esfuerza por hacer lo mejor posible sus actividades	Su desempeño es bajo ya que le cuesta trabajo realizar algunas actividades, participa poco y es necesario estarle pidiendo su opinión.
Áreas de oportunidad	Piensa que aún es necesario profundizar un poco más en los enfoques de los campos formativos, así como seguir revisando los procesos del desarrollo del niño, para poder atender las necesidades del grupo.	Considera que son los enfoques de los campos, debido a que son los que dan el rumbo para organizar la práctica, así como el desarrollo del niño. Cree necesario seguir revisando la evaluación como una herramienta que le dará información para seguir planeando.	Menciona que es necesario consultar sus notas constantemente para organizar su intervención; le cuesta trabajo identificar los enfoques, y en ocasiones no los considera, debido a que no ha sabido cómo emplearlos. En lo que se refiere a la planeación, le ha costado hacerla y que los elementos de esta coincidan con lo que se pretende.
Percepción sobre la práctica reflexiva	Menciona que es necesaria, pues le permite reorientar su intervención y	Menciona qué es una autoevaluación, identifica que le hace falta revisar los	Se le dificulta llegar a identificar lo sucedido en su práctica. Identifica este proceso

mejorar su práctica, es decir, autoevaluarse.	diferentes planteamientos sobre la reflexión, y cree que en la medida que revise lo que hace, tendrá información para reorganizar su práctica.	como una autoevaluación de su intervención.
---	--	---

*Nota: El cuestionario permitió una primera aproximación general y se aplicó a cada una de las alumnas al inicio del proceso para conocer, en términos generales, su apreciación respecto a la percepción que ellas tenían sobre la práctica reflexiva, así como información sobre su vida personal y familiar.*

### **Diagnóstico del aula**

Se inició con la elaboración del diagnóstico del aula, en donde las alumnas y el asesor tuvieron un papel determinante, por lo que comenzaremos con esta para dar inicio al proceso de organización de la intervención docente.

#### 3. Elaboración de la planeación

La educación de los niños pequeños implica un desafío y un compromiso, lo cual representa una significativa responsabilidad en la complejidad de las resoluciones adecuadas para organizar las situaciones de enseñanza y favorecer los procesos de aprendizaje.

Para la elaboración de la planeación, y con los diagnósticos terminados, se les solicitó a las alumnas toda aquella información complementaria que pudiera emplearse para fortalecer la propuesta.

### **Segundo momento:**

se analizó la intervención docente de las alumnas a partir de los tres componentes básicos del pensamiento práctico de Schön (1983).

Conocimiento en la acción: El saber hacer, en el que se verifico, los saberes de las alumnas y los conocimientos disciplinares, así como curriculares e identificar el conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción y a la acción; y el

conocimiento implícito a la alumna que intervendrá. Por otro lado, el rol del asesor del curso será de asesoramiento y acompañamiento en la elaboración de la planeación.

Reflexión en y durante la acción: En este componente, las alumnas realizarán la intervención docente a partir de la planeación elaborada previamente y desarrollarán todas las actividades propuestas con el grupo de niños asignado. Ejecutando sus habilidades docentes y la resolución de problemas suscitados en aula.

Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: En este momento se realizarán los análisis sobre las características y los procesos de la propia acción. Este es el componente de la reflexión esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte de la alumna.

### **Tercer momento: Análisis de los Planes de Estudios (2012 y 2018).**

El Trayecto de Prácticas del Plan de Estudios 2012 propicia la conformación de comunidades de aprendizaje, donde adquieren valor el conocimiento y la experiencia, tanto del docente de la escuela normal como del titular del jardín de niños. Conduce a que el estudiante reflexione, analice, comprenda e intervenga en su propia práctica, que se reencuentre con ella y que, al hacerlo, pueda mejorar la reflexión, el análisis y la mejora profesional de los estudiantes.

El Plan de Estudios 2018 surgió a partir de la Transformación pedagógica de acuerdo con el nuevo Modelo Educativo, lo que implicó la actualización y el rediseño curricular de los planes de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica, a partir de los planteamientos expresados en este modelo para la educación obligatoria.

De acuerdo con los conceptos y el trabajo para la recolección de datos, los resultados fueron inesperados, tal como apreciar, el estado social de las alumnas, considerando también que cada una, tenía una característica que les hacía resaltar en su evaluación

académica, tal así que durante el proceso de las derivaciones, se puede observar que describir los sucesos es difícil para las tres alumnas, pero se observa que le cuesta más trabajo a una de ellas, pues recordemos que esta alumna se eligió por tener un desempeño bajo, aunque en las otras capacidades se observa un avance, resaltando que las otras dos alumnas resaltaba su nivel académico aunque tuvieran un carácter fuerte, entrambas son comprometidas.

Por otro lado, Cuando se revisó la secuencia de las actividades, se identificó que en una de las chicas se observó la secuencia entre las actividades en las primeras experiencias al planear, pero logró secuenciarlas a medida que fue analizando y cotejando el AE con las propuestas de las actividades.

En cuanto a la segunda chica, se observó algo diferente, también tuvo dificultad para lograr la secuencia de actividades, la diferencia entre ella y la alumna anterior fue que tuvo que revisar y analizar los AE elegidos para lograr la relación entre una actividad y otras, y para poder plantear las acciones, lo cual la llevó a entender que mientras tuviera clara la finalidad, podría proponer las acciones a los niños y lograr favorecer su desarrollo. A comparación de la última chica, se complicó para realizar la secuencia de actividades y cuando logró realizar una secuencia entre cada acción, le facilitó la comprensión de aclarar más fácil el análisis.

Por último, la congruencia entre todos los elementos antes mencionados en la planeación. Se observó que existió dificultad en las tres alumnas para realizar una secuencia entre todos los elementos a partir de los AE, pues se identificó que ninguna de las tres lo logra al principio, y es en la medida en que realizan varios ejercicios, que implican revisión y análisis de textos, así como de su propia intervención, que se logra un avance.

Después de todo este proceso, y al ver que las planeaciones estuvieron de acuerdo con lo solicitado, se procedió a dar el visto bueno para que fueran empleadas en la práctica.

## Discusión

Toda esta investigación tuvo como propósito general caracterizar la práctica docente reflexiva a partir de lo que plantean los planes de estudios 2012 y 2018 para la formación de docentes en educación preescolar.

Después de lo revisado anteriormente se puede decir que, si bien cada uno de los cursos integra en sus objetivos, aspectos de lo que el alumno obtendrá al final del curso en relación con la reflexión sobre la práctica; es necesario precisar cómo se debe seguir para construir con mayor certeza esa reflexión a partir de los elementos teórico-metodológicos, que tendrían que considerarse en cada uno de los cursos.

Las alumnas en formación se enfrentan a una práctica divergente (Schön, 1998), caracterizada por la necesidad de construir conocimiento práctico, a fin de atender situaciones únicas y no estandarizadas. Este proceso implica que las estudiantes se dan cuenta de que la realidad se aleja de las situaciones descritas en los textos sobre teoría educativa, por lo que a partir de estas realidades ellas necesitan reflexionar sobre las situaciones únicas y desarrollar habilidades que permitan sistematizar su práctica.

Contrastar la práctica docente de estas alumnas con el perfil de egreso que plantea el plan de estudios 2012, y con los cursos que se proponen curricularmente para el fortalecimiento de las competencias profesionales significó dar cuenta de que las futuras docentes son capaces de expresar el contraste entre su práctica y con los conocimientos teóricos que ellas obtienen durante su proceso de formación.

Una de las dificultades más comunes a las que se enfrentaron durante su práctica docente, fue lo que propusieron en la planeación y que difícilmente correspondió a las competencias curriculares del programa de preescolar; lo anterior debido al poco conocimiento que tuvieron las alumnas acerca de los procesos del desarrollo del niño y que, cuando llegan a séptimo y octavo semestre, estos aspectos a considerar no están lo

suficientemente claros o se desconocen, lo que provoca que lo planeado no coincida con lo realizado en la práctica real, por no tener claros los AE en la planeación.

En lo que respecta al proceso que se realizó sobre la reflexión en y durante la acción de la práctica docente; se identificó, en las alumnas normalistas, la existencia de áreas de oportunidad en la resolución de problemas y los imprevistos educativos que se presentan en el aula.

La reconstrucción de las intervenciones a partir de la planeación sigue representando una dificultad para las alumnas, es decir, se identificó en ellas la capacidad de hacer reflexiones sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, pero la complejidad continúa cuando deben rescatar y analizar aspectos de su intervención desde lo que planean; y es que, si existen dificultades sobre la comprensión de los procesos del desarrollo del niño, la congruencia entre los elementos mínimos de la planeación.

## **Conclusión**

La práctica reflexiva es el producto de la integración y sistematización de diferentes conceptos pedagógicos que evolucionaron con el ser humano a lo largo de su historia, ya que, en la actualidad, pueden encontrarse registros de ideas y actividades humanas basadas en pensamientos reflexivos (filósofos, matemáticos, educadores, pensadores, científicos, etc.), así como sobre la preocupación por enseñar a otros a pensar.

Además, abre la puerta a los docentes a un nuevo esquema y los hace entrar en un círculo de pensamiento y acciones sobre su quehacer profesional y, como consecuencia, altera sus perspectivas de la educación, así como profesionaliza su labor docente.

La construcción de la práctica docente reflexiva, desde el plan de estudios 2012 para la formación inicial de docentes de educación preescolar, se da a partir de los cursos del trayecto mencionado, plantean elementos mínimos sobre la reflexión de la práctica docente,

los cuales “tratan” de orientar a los alumnos para que recuperen la experiencia adquirida y replanteen su actuar posterior.

Los cursos que plantea el plan 2012 para la formación de docentes, en específico la del trayecto de la práctica profesional, contienen elementos mínimos que dan referencia para guiar a los alumnos al proceso de reflexión. El plantear la modalidad de seminario taller para abordar los contenidos en los cursos de la práctica profesional en los últimos dos semestres de la formación, fue un aspecto muy acertado para el trabajo con estas características, debido a que esta modalidad permite integrar todos los saberes y experiencias de los sujetos involucrados.

Una buena enseñanza exige tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes, por lo que debe predominar en el profesor la actitud de cuestionamiento continuo sobre su práctica docente, con el objetivo de detectar cuáles son sus puntos fuertes y débiles, para así mejorar lo que no está del todo bien y, al mismo tiempo, mantener o reforzar lo que está dando buenos resultados.

En cuanto a los objetivos y los supuestos planteados se puede decir que se lograron ya que la comparación de los planes de estudios desde los planteamientos curriculares sobre la formación de docentes, en específico a la práctica docente reflexiva, permitió observar planteamientos generales similares entre ambos, por ejemplo, desde el plan de estudios 2012 desde las competencias docentes se identifica el fortalecimiento que se hace a la práctica reflexiva y con respecto al plan de estudios 2018 también hay elementos que orientan la reflexión sobre la práctica. Inclusive en este plan del 2018 se sugiere incluir en el perfil de egreso una competencia profesional específica sobre la reflexión de la práctica docente debido a que en el plan 2012 fue difícil identificar aspectos que dieran cuenta sobre eso debido a que no se cuenta con una competencia o unidad de competencia sobre la capacidad de reflexionar sobre la práctica.

El enfoque de ambos planes es en función al desarrollo de competencias y la reflexión-acción como la metodología que permite el mejoramiento de la intervención docente. En cuanto a la orientación sobre la sistematización, el análisis y la reflexión de la práctica docente desde los conocimientos adquiridos en los otros trayectos, se identificó que con el plan 2012 se queda algo débil este aspecto por lo que se hace necesario que se revisen y analicen los primeros cursos e identificar en el trayecto aquellos aspectos que son las bases de estos y fortalecerlos.

La identificación de los momentos reflexivos que plantea Donald Schön de las participantes se lograron, las alumnas desde la construcción de la planeación inician un proceso de reflexión, esto a la vez fue complejo para ellas sobre todo al momento de plantearlo en la práctica, debido a que se identificó que no intencionan con claridad quizá por la falta de elementos relacionados con la sistematización y análisis.

Examinar la práctica docente de las tres alumnas normalistas del octavo semestre de educación preescolar, en función a la caracterización de su práctica docente, permitió identificar que la interacción que tienen las practicantes con el grupo de alumnos, en estancias prolongadas de tiempo, favorece el desarrollo de la práctica docente reflexiva, pues enfrenta a las practicantes ante situaciones de conflicto e incertidumbre de su propia práctica; por lo que, en este caso, la estructura del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar permite, a la futura educadora, la construcción de conocimiento práctico a partir de la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1998).

Sin duda alguna, la reflexión es fundamental cuando se ejerce la tarea de enseñar, ya que, constantemente, el profesor está experimentando nuevos retos en el aula, algunos de los cuales se resuelven apelando a la creatividad, sin embargo, hay otros que implican un análisis más detallado para encontrar la mejor solución.

Los planes y programas de estudios para la formación inicial de docentes 2012 y 2018 del sistema educativo mexicano, se encuentran inmersos en un enfoque basado en competencias que, a su vez, se sustenta en el modelo constructivista. Este enfoque persigue metas y objetivos con los que pretende dejar atrás a la educación tradicional, la cual solo se centraba en la acumulación y reproducción de conocimientos y que, a menudo, estaba descontextualizada y desconectada de la realidad.

Es necesario propiciar con los futuros docentes, desde la formación inicial, espacios de reflexión y análisis de la práctica para adquirir las competencias docentes que se requieren en la calidad del servicio escolar.

## **Referencias**

- Lamas, P y Vargas-D'unián, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la práctica pre profesional docente. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
- Muñoz, A. J., Rossi, F. y Riveros, G. C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes, aportes a la formación de docente en educación física. Red de revistas científicas de América latina. Redalyc.
- Hoyos, C. B. y Calabria, M. (2018). Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado básica primaria. Trabajo de grado para maestría en educación. Universidad de la Costa. Barranquilla.
- Barroso, B. R. y Quintana, S. G. M. (2015). El diario interactivo en línea o e-diario como estrategia para desarrollar la reflexión durante la práctica en escenarios reales con estudiantes de la
- Godoy, Z. U. (2017). Práctica reflexiva. Universidad Autónoma de Guerrero.

Cruz, D. A., Rojas, G. G. E., y García, C. A. E. Desarrollo de las habilidades del pensamiento reflexivo en la formación inicial de profesores. Consejo mexicano de investigación educativa COMIE.

Torres, A. C. (1984). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Universidad de Cantabria. Bilbao. España.

Schön, D. (1983). El profesional reflexivo, como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, España: Paidós.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

#### **Otros**

Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Diario Oficial de la Federación, México, 20 de agosto de 2012.

Consejo mexicano de investigación educativa. COMIE. (2016). Formación Inicial de Docentes de Educación Básica: Una mirada desde los actores Catalina Gloria Canedo Castro Alejandro Reyes Juárez Martha Patricia Chicharro Gutiérrez. México.



## **Capítulo 4. La Sistematización de la práctica educativa del docente en formación**

Carlos Alfredo Damián García  
Dulce Cristal Mejía Durán  
Raúl Armando Luján Moreno  
Alejandro Alba Medrano

**Escuela Normal Salvador Varela Reséndiz**

### **Resumen**

El presente trabajo es un estudio de caso cualitativo descriptivo, que tiene por objetivo promover la práctica reflexiva en 40 estudiantes de 8º semestre de 3 Escuelas Normales de Zacatecas, México. Se aplicaron entrevistas, encuestas e instrumentos de reflexión de la práctica docente. Se encontró que los Docentes en Formación dan relevancia al registro de las anécdotas suscitadas en clase y al análisis de los datos recabados; emplear el diario digital permitió establecer conexiones entre los sucesos registrados y las pautas para el cambio y reestructuración de la práctica; los alumnos con habilidades de indagación y autocrítica practican la sistematización de su praxis a diario.

### **Palabras clave**

Sistematización de la práctica, práctica docente reflexiva, diario y anecdotario digital.

### **Introducción**

Esta investigación busca encontrar la importancia de la práctica reflexiva ejercida por los docentes en formación, como medio para lograr la sistematización de la información, para analizarla e identificar los aspectos que requiere mejorar y en base a sus resultados elaborar su documento de titulación en la modalidad de informe de prácticas.

El proceso de ejercer una práctica reflexiva como hábito de profesión, es de gran relevancia para la formación de los alumnos como futuros docentes. A partir de ello, surge la necesidad de conocer si las experiencias de titulación están trascendiendo, no sólo en

documentar aspectos de su práctica como docentes sino también en la forma en cómo dichos proyectos impactan en la mejora de su praxis y en la sistematización de ésta, como una oportunidad para evolucionar en el logro de las competencias genéricas y profesionales que establece el Perfil de Egreso de Educación Normal.

Esta investigación hace énfasis en la práctica reflexiva ejercida por los docentes en formación, como medio para lograr la sistematización de la información, el análisis e identificación de los aspectos que requiere mejorar y en base a sus resultados, elaborar su documento de titulación: informe de prácticas profesionales.

Se planteó como objetivo de la investigación: promover la práctica reflexiva sistematizada, a través de instrumentos reflexivos y digitales. Esto se deriva, al detectar que los alumnos no desarrollan sus ciclos de análisis de manera sistemática, lo que causó que, en algún momento de su intervención como docente, surgiera un desconocimiento entre lo que ellos iban desarrollando en su propuesta y la manera en que reorientaban dichas acciones para la mejora de su práctica y su desarrollo de competencias genéricas y profesionales, de acuerdo al Perfil de Egreso.

## **Revisión de la Literatura**

El pensamiento reflexivo dentro del proceso de aprendizaje, es una idea que John Dewey desarrolló desde el año de 1998, el autor afirmaba dos ideas: una de estas fue el considerar el pensamiento reflexivo como parte del proceso de aprendizaje y la segunda, sobre cómo la acción del docente unía la teoría con la práctica. Desde la perspectiva de Dewey, la práctica educativa se concibe básicamente como un proceso de reflexión, análisis, indagación de la práctica y de mejora a través de la autoevaluación. Dicho autor fue uno de los primeros en aportar las primeras y más significativas ideas sobre la reflexión práctica. Su tesis principal en este tema fue que el determinar las características de la propia reflexión, permitía transformar los episodios rutinarios en acciones más inteligentes y responsables.

Considerando el planteamiento anterior en congruencia con la definición que hacen Barrenechea & Morgan, (2012) sobre la sistematización de la práctica educativa, se entiende ésta como un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpretó lo sucedido para comprenderlo y así mejorar la práctica educativa.

En este sentido, el enfoque de desarrollar una praxis bajo un modelo de experiencia reflexiva constituye una posibilidad para mejorar la práctica educativa, en un medio intencionado de formación para docentes que asume la reflexión como principio fundamental desde sus tres momentos: en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de acción. (Perrenoud, F., 2007)

La reflexión no sólo es la acción, es un don que se desarrolla de manera autónoma, algo que se hace con un propósito bien definido, de forma sistemática, para indagar y revelar aspectos de la propia experiencia. A través de la reflexión se desarrollan teorías sobre el contexto que favorecen la propia comprensión del trabajo docente y que generan nuevo conocimiento. En este sentido, Killion y Todnem, (1991) plantean la reflexión como un conjunto de procesos mentales orientados al conocimiento analítico mediante los cuales la persona aprende de sus experiencias y reconstruye su conocimiento personal a fin de mejorar. Simultáneamente, la reflexión promueve la experimentación in situ y desencadena nuevas verificaciones y la comprensión provisional de las acciones realizadas.

Por su parte Perrenoud (2007), menciona que se hace necesario valorar a la reflexión como un acto continuo que posibilite identificar las acciones emprendidas como retos a mejorar de manera permanente, en vías de impactar en los aprendizajes de los alumnos. Así mismo, plantea que el paradigma del practicante reflexivo se encuentra vacío de contenido, en tanto que no se dice sobre qué reflexionar, cómo hacerlo, ni los efectos de dicha práctica. Es ésta una situación que se da constantemente en la práctica educativa que ejercen los

docentes, en la que en ocasiones sí se reconoce sobre qué reflexionar, pero se carece de herramientas para sistematizar la información.

Para Schön 1993, la reflexión surge durante tres momentos: cuando algo imprevisto ocurre en el aula, cuando se piensa por qué ha sucedido y en el momento en que se plantea cómo evitar que cierta circunstancia vuelva a suceder. Durante todos los semestres que el alumno cursa en la escuela normal, en cada uno de los cursos se le ofrecen herramientas teóricas, metodológicas y también didácticas que son fundamentales para mejorar, innovar y transformar su práctica; de ahí que se les pide informes de sus periodos de prácticas para ejercitar su nivel de reflexión, análisis e interpretación de datos. Para el séptimo y octavo semestre de la educación normal, se destaca aún más, el desarrollar su capacidad de reflexión y análisis, ya que se pretende lograr la autonomía del docente en formación para la toma de decisiones y reformulación de su práctica.

Quienes logran ejecutar una práctica reflexiva, buscan siempre sistematizar experiencias pasadas, planificando la ruta para la recogida de información, organizando y generando evidencias, interpretando la experiencia a partir de las voces de los diversos actores, escribiendo y comunicando lo aprendido.

Para Borjas, (2003) la sistematización de una experiencia produce un nuevo conocimiento, un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica concreta, que a la vez posibilita su comprensión, apunta a trascenderla, a ir más allá de ella misma, abriendo puertas a la investigación en educación, desde la sistematización, como una herramienta que facilita la producción del saber pedagógico. Es decir, gracias a esto se hace posible realizar una reflexión crítica del quehacer educativo que conduce a la transformación de prácticas diarias en el aula. Es por ello, que la sistematización ofrece las claves para reorientar la acción. (Ruiz, N. et al., 2016)

Todo lo anterior, se presenta en un Informe de prácticas profesionales que consiste en:

La elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional. (SEP, 2012, p.15)

## **Metodología**

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo descriptivo, del tipo de estudio de casos. El diseño que se utilizó sigue el orden del modelo propuesto por Stake (2007), quien menciona que un caso es un sistema integrado del cual sus características pueden ser descritas. Es por ello que el trabajo realizado en esta investigación se precisa como descriptivo, en tanto se plantea describir la situación en la que los Docentes en Formación (DF) sistematizan su práctica profesional.

### **Hipótesis:**

Los Docentes en Formación que diseñan un documento recepcional basado en la práctica reflexiva sistematizada, apoyada en instrumentos novedosos adaptados a su realidad educativa, se convierten en autocríticos de su quehacer docente, reflejándose un mayor dominio de las competencias genéricas y profesionales e impactando en la mejora de su práctica profesional.

Para la recolección de datos se realizó un muestreo por conveniencia, según lo entienden Valenzuela & Flores (2011), y los individuos fueron invitados a participar. Se eligió un grupo ya conformado (administrativamente) de alumnos para realizar la

investigación. El proceso para seleccionar a los participantes surgió cuando se identificó que la problemática, era una situación similar en las Escuelas Normales de Zacatecas.

Se eligió la muestra por conveniencia en cada Escuela Normal participante con la intención de utilizar la técnica de observación de hábitos, opiniones y puntos de vista de los participantes. Estuvo compuesta por un total de 40 participantes; 23 de ellos hombres y 17 mujeres. De edades entre los 20 y los 25 años, todos ellos pertenecientes al octavo semestre de 3 Escuelas Normales del Estado de Zacatecas.

Así mismo, durante el proceso de observación, registro, evaluación y seguimiento de sus prácticas, participaron sus asesores. En este caso un total de 10 asesores del trayecto formativo de práctica profesional.

En esta investigación se aplicaron cuatro tipos de instrumentos, mismos que se incluyeron en el Manual para la elaboración de informe de prácticas propuesto. Dichos instrumentos fueron evaluados en su validez por parte de especialistas en la práctica docente en Escuelas Normales y son los siguientes: Cuestionario de autopercepción de las competencias del Perfil de Egreso del Docente (CAPTED), Tabla estimativa para evaluar el seguimiento de una práctica reflexiva, Tabla estimativa para valorar el Documento de titulación y la encuesta de opinión para los alumnos sobre el proceso de conformación del documento de titulación. Además, se trabajó el diario de clase y el anecdotario digital en la aplicación Additio App.

Additio App, funciona como un cuaderno digital empleado para gestionar el día a día del profesor. Permite al profesor planificar sus clases, controlar la asistencia de sus alumnos, evaluarles y llevar el seguimiento de sus notas o narración de sucesos. Dentro de sus funcionalidades ofrece la posibilidad de personalizar horarios, asignar tareas, visualizar las tareas correspondientes, crear eventos, reuniones, tomar notas como un diario digital. Posibilita al docente tomar notas de los sucesos más relevante de su práctica, agregar

evidencias de fotografía, enlaces de videos y audios que complementan la descripción sobre el análisis de su práctica.

Se categorizaron las variables para posteriormente ser conjugadas en una matriz de análisis. Dichas categorías de análisis corresponden a los criterios de la sistematización que busca desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos en relación a sus prácticas como docente. Una vez registrada toda la información se analizó e identificaron hallazgos a través de una triangulación, con la cual, según Valenzuela & Flores (2011), se contrastan múltiples fuentes de datos como las observaciones, registros, cuestionarios, encuestas y la bibliografía consultada que se utilizaron en esta investigación; considerando la parte teórica, objetivos planteados y los datos colectados.

## **Resultados**

Dentro de los rasgos del Perfil de Egreso del Docente resulta importante la autoevaluación, por ello, se solicitó a la muestra realizar el CAPTED para identificar las competencias que eligieron como objeto de análisis en su proceso de intervención docente. Posteriormente a ese diagnóstico, al finalizar la intervención de su propuesta, se autoevaluaron nuevamente, para medir el nivel de logro alcanzado de dichas competencias. Al finalizarlo, se detectó lo siguiente:

La mayoría de los alumnos menciona que desarrolló un mayor nivel en su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y toma de decisiones.

El total de la muestra afirma que, al emplear las herramientas tecnológicas sugeridas en el manual, mejoró en el desarrollo de habilidades digitales para la sistematización de su práctica.

El 50% de la muestra presentó dificultad en el diseño de sus planeaciones didácticas.

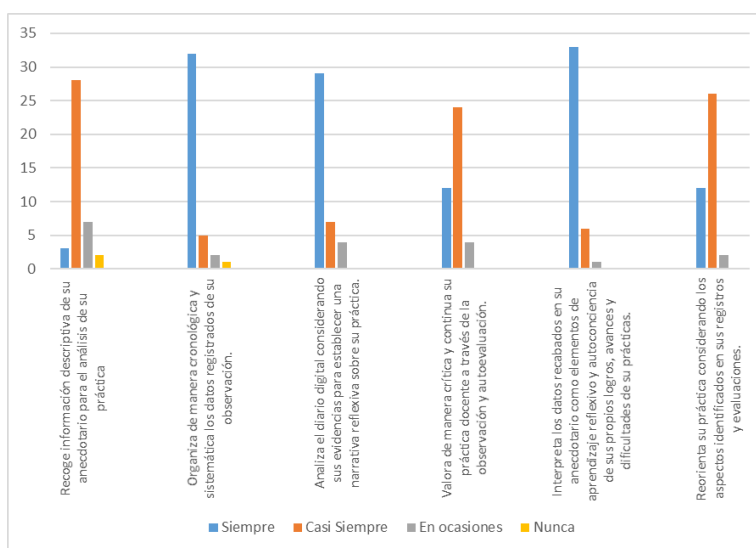
El 100% manifestó que el utilizar recursos de investigación educativa enriquecía su práctica docente y expresaron su interés por la investigación.

### El seguimiento a la práctica

Además, durante su periodo de intervención, se estuvo valorando el seguimiento de su práctica de manera reflexiva, para ello se empleó el diario de clase y anecdotario digital. Del total de la muestra, 36 alumnos optaron por utilizar la Additio App, que es una aplicación que permitió organizar sus clases por asignatura, administrar sus evaluaciones, tomar notas de sucesos de clase e incluir evidencias fotográficas o de video. Por otro lado, los cuatro participantes restantes, emplearon la herramienta informática *Word*, y organizaron de la misma manera sus registros de diario, anecdotario y evidencias. Los resultados arrojados por la escala estimativa sobre el seguimiento de su práctica, fueron los siguientes:

**Figura 4.1**

*Seguimiento de la práctica reflexiva.*



### Valoración del documento de titulación en relación a la sistematización de la práctica

Por otro lado, los resultados obtenidos de la valoración realizada por los asesores de práctica sobre el documento de titulación reflejan que el 70% de los alumnos requiere

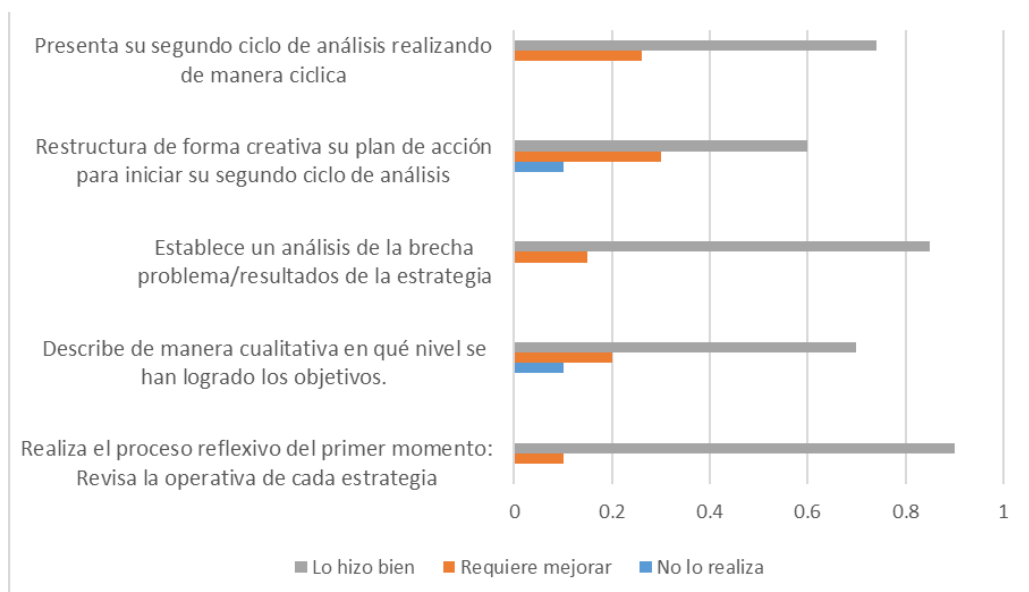
mejorar la información contenida en su introducción y el 30% la describe bien. Además, el 80% vincula su propuesta con los enfoques de enseñanza y el desarrollo de su competencia profesional, mientras que el 20% requiere mejorar en este aspecto.

Así mismo, se encontró que el 60% fundamenta de una manera eficiente su propuesta con referencias teóricas, mientras que el 40% requiere mejorar en ello. Dentro del plan de acción se observó que el 100% de los alumnos incluyen estrategias de manera organizada en un cronograma de actividades. También resalta que el 100% de la muestra implementó dos o más ciclos de análisis y evaluó de manera analítica la brecha empleando un colorama analítico. Del mismo modo, se destaca que el total de los participantes establece conclusiones a partir del ejercicio de análisis y reflexión de su práctica.

En relación a los aspectos que se valoraron dentro de la reflexión de la práctica docente los resultados fueron los siguientes:

**Figura 4.2**

*Práctica docente reflexiva.*



De los resultados obtenidos de la encuesta de opinión para los alumnos, en la que se les cuestionó sobre la utilidad del diario y el anecdotario digital, tenemos que 40

participantes mencionaron que les fue de mucha utilidad. Además, indicaron que les facilitó la organización de la información, el destacar ideas o datos relevantes, el encontrar conexiones entre las evidencias guardadas y los registros cronológicos, permitiendo así lograr sistematizar su práctica de una manera más eficaz, empleando su pensamiento crítico encaminado a la profesionalización de su práctica como docentes.

### **Rasgos deseables del Perfil de Egreso Docente valorados en la sistematización de la práctica**

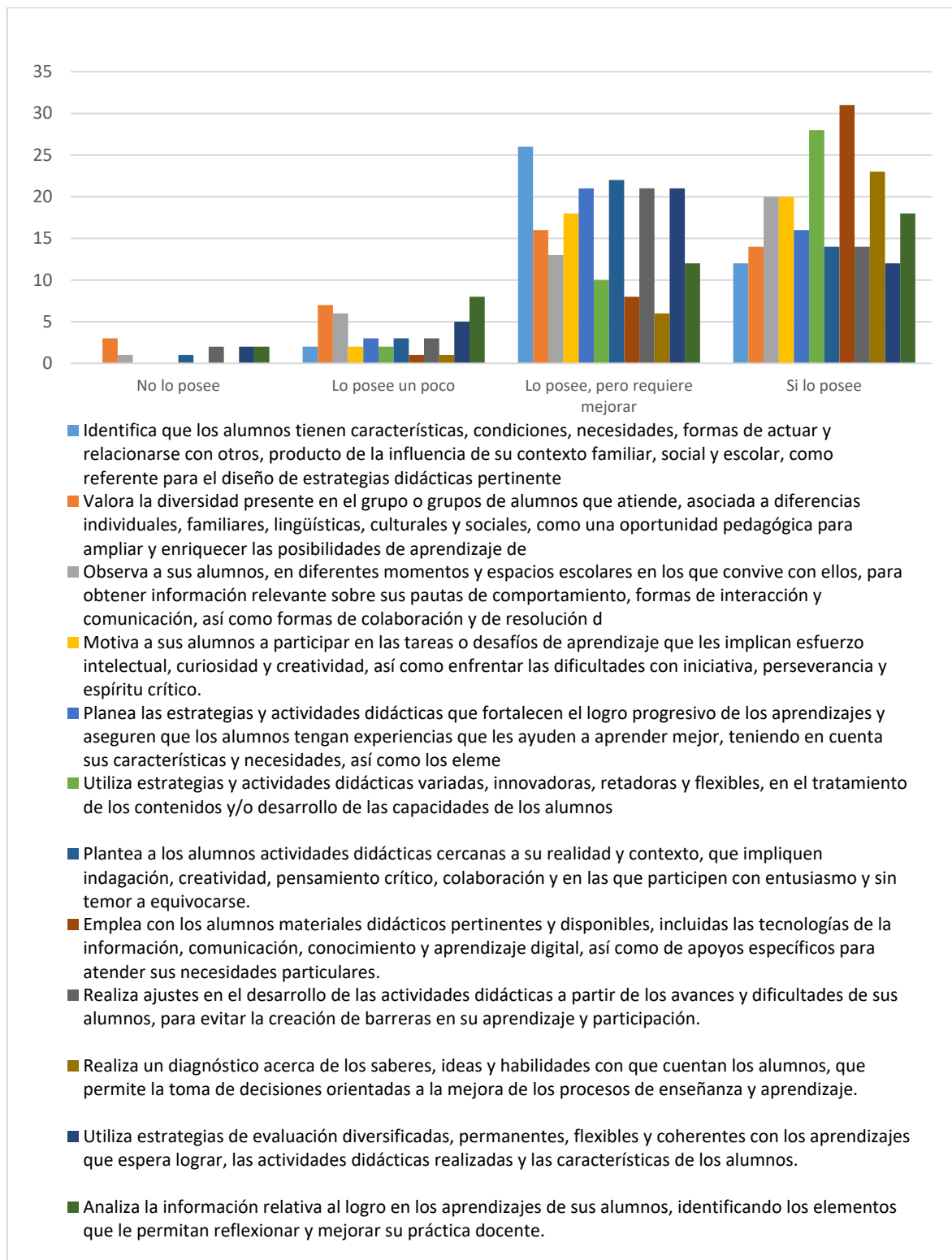
Se desea que los docentes egresados de la Escuela Normal sean profesionistas capaces de auto-analizarse e identificar aquellas áreas en las que pueden mejorar sus prácticas como maestras y maestros, se espera que sean profesionales comprometidos en lograr que todos los alumnos aprendan y que los coloquen en el centro de sus acciones en el aula y en la escuela.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) busca que estos perfiles profesionales muestren lo más valioso de la labor docente. Por ello es que desde la formación inicial de los docentes se trabajan las competencias genéricas y profesionales, para que sean desarrolladas durante los 4 años de la carrera profesional.

En el marco de los elementos señalados antes, se establecieron los rasgos deseables del docente, los cuales permitieron organizar atributos, presentados en criterios e indicadores que son deseables en el ejercicio de la docencia y que en esta investigación sirvieron como aspectos para analizar la práctica e identificar elementos de dicha información para la sistematización de la misma, elementos que se muestran en la siguiente tabla.

**Figura 4.3**

*Rasgos deseables del perfil docente.*



## **Discusión**

No es posible emplear el manual para la elaboración de informe de prácticas como una prescripción de un procedimiento paso a paso para generar las reflexiones sobre su quehacer docente. La investigación continúa con áreas de oportunidad y la reorientación de acciones conducen a reforzar la sistematización de la práctica educativa.

### **La reflexión como práctica sistemática del docente**

Involucrarse en una constante reflexión sistemática resulta crítico para la vida de cualquier docente, lo cual puede lograrse al hacerla parte de nuestra práctica diaria, para ello es de suma importancia el emplear un diario que asegure el acercamiento a la reflexión diaria de manera crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta investigación los participantes emplearon un diario digital, que se elabora con el uso de TIC que tienen el valor de herramientas que facilitan el registro oportuno de las anécdotas, la organización de los hechos y la valoración que se da con las evidencias vinculadas en cada post de anotaciones del diario. Estas se emplean en cualquier momento para el análisis, utilizando buscadores y resaltadores de ideas. De lo contrario, en el diario común, es más difícil establecer vínculos con redacciones cotidianas de días anteriores.

### **Sistematización de la práctica**

Todo docente necesita de continuar moldeando su práctica. En este sentido la búsqueda reflexiva como parte de la sistematización de la práctica educativa, es una experiencia contemplativa que se sitúa dentro de las historias personales para lograr establecer conexiones entre la influencia personal y la propia práctica profesional. York-Barr, Somniers, Oliere y Montie (2001) dialogan sobre la ‘dirección de la reflexión’ y de cómo se transforma en una ‘reflexión hacia adentro’, que implica observar de manera crítica la práctica, mientras ocurre la reevaluación para realizar ajustes en el proceso de enseñanza de cada profesor.

El futuro docente tiene la opción de elegir entre una práctica rutinaria o una práctica reflexiva. En la opción de escoger una u otra, la formación que haya recibido en la escuela normal es crucial, las estrategias que se le hayan brindado para revisarse e identificar sus creencias y concepciones, las oportunidades que se le hayan dado para tomar una posición crítica ante su quehacer y redimensionarlo, le permitirán experimentar cómo los cambios en su práctica producen cambios en su forma de pensar y sentir, y viceversa. En ese sentido, la tarea como formadores de docentes es preparar docentes para el futuro, convirtiéndose en reflexivos de su propia práctica desarrollando así la sistematización como una metodología de investigación educativa que parta de la evaluación crítica de sus experiencias a la reconstrucción de su práctica y así mejorarla. (Reyes, 2013).

## **Conclusiones**

Al finalizar esta investigación, se consideró que la importancia de la sistematización radica en el mejoramiento y la transformación de la propia práctica a partir de un proceso reflexivo por parte del asesor y sobre todo por quien la realiza: el docente en formación. Sistematizar una experiencia docente demuestra la importancia de este proceso como potenciador de la práctica pedagógica.

Los docentes en formación, que se desarrollan como practicantes de la reflexión, cuestionan de forma continua las creencias que mueven su actual comportamiento. Sin embargo, el canal para cambiar las creencias no es directo, ya que este se logra a través del examen crítico de las creencias, de las interpretaciones y de las expectativas que el DF tiene de sí mismo. Es por ello que el asesor de práctica debe estar en constante comunicación con el DF para promover estos espacios de reflexión de la práctica a través de los instrumentos propuestos en esta investigación, además de los que ya se disponga.

Es importante reconocer que el examinar la eficacia, el valor y la riqueza de las prácticas del salón de clases crea necesariamente tensión. En esta investigación de alguna u

otra manera se promovió dicha tensión, la incertidumbre y la disonancia que contribuyó a descubrir las múltiples dimensiones de los dilemas y, consecuentemente, revelan un mayor rango de opciones para el docente en formación. En este sentido, reflexionar sobre la práctica pedagógica puede resultar a veces desalentador y frustrante para ellos, al mismo tiempo que fortalecedor y regocijante. No hay duda que del conflicto y de la molestia de reconocer las debilidades, pueden surgir aprendizaje y el nuevo conocimiento.

Para desarrollar los hábitos mentales necesarios para convertirse en practicantes de la reflexión, los docentes en formación a menudo requieren que se les estimule de manera explícita a pensar, a responder y a actuar de forma novedosa. Por ello, el asesor de práctica deberá dar seguimiento a su práctica para que junto con el DF se promueva la sistematización de su proceso de profesionalización docente.

La práctica reflexiva implica el cuestionamiento de metas, valores y creencias que orientan el trabajo de un maestro, e implica el uso de preguntas críticas acerca de los medios, fines y contextos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los DF que se cuestionan de tal forma logran sistematizar su práctica como docentes.

Al lograr escribir las experiencias del aula, el DF va identificando si lo que esperaba hacer se logró concretar o si no se pudo realizar de tal manera. Esto permite desarrollar una práctica reflexiva. Por ello, una vez que tengamos al frente el texto de la narración, deberemos continuar con el proceso de reflexión sobre la práctica. Hay que cuestionarse sobre los medios y recursos que utilizaron, si las estrategias fueron adecuadas, la programación de tiempo, sobre los riesgos, sobre la forma de organización, si se tomó en cuenta las expectativas de los alumnos, así como sus conocimientos previos, si se conoce el tema del contenido a tratar en clase con dominio o no.

De lo anteriormente discutido es que va surgiendo la sistematización de la práctica docente. Es la reflexión la que nos permite establecer lazos de conexión entre los sucesos

para adquirir un sentido propio y de esta manera marcar pautas para el cambio y la reestructuración de la práctica.

Por otro lado, se resalta que el relato no es suficiente para convertirse en “practicantes reflexivos”; es preciso “el entrenamiento” permanentemente en la reflexión de la práctica, el aprender a dudar, a formularse preguntas y el analizar situaciones concretas para generar nuevas prácticas adaptadas a las necesidades reales de aprendizaje.

La formación inicial de calidad de los docentes es un proceso complejo que involucra el fortalecimiento de diferentes dimensiones en los profesionales de la educación. Uno de los temas primordiales es el atender las cuestiones del desarrollo del pensamiento crítico en docentes en formación, los asesores no deben de perder de vista la preparación pedagógica, psicológica, el dominio de los contenidos disciplinarios y la relación maestro alumnos, los valores en el aula, y muchas otras cosas más. Además, deben incluir en esto el desarrollo del pensamiento crítico. Pues, aunque el objetivo de la presente investigación ha sido promover la práctica reflexiva en los docentes en formación inicial de las escuelas normales es importante reconocer que si no se promueve el pensamiento crítico en los alumnos nunca se podrá dar la práctica reflexiva.

El trabajo del asesor de cuarto grado resulta ser una tarea ardua que implica dificultades con respecto a dar seguimiento a algunas debilidades formativas de los estudiantes que atiende, esto aunado a las orientaciones para la construcción del documento de titulación que se subraya bajo una metodología y lineamientos específicos, para finalmente consolidar los rasgos del perfil de egreso correspondientes al plan de estudios y ser competente frente a las necesidades del docente en el siglo XXI.

En este sentido, el futuro docente, visto como sujeto social, es capaz de comprender el significado de sus acciones, reconocer sus condicionamientos y plantearse rutas de mejora a través de este proceso.

Es a través de la práctica docente reflexiva que se crean las condiciones necesarias para incidir, mediante un proyecto organizado y sistemático, en la transformación de la educación.

Se considera pues que la propuesta para sistematizar la práctica del docente en formación está anclada en la práctica de la auto-crítica, la enseñanza reflexiva y el aprendizaje a través de la indagación-reflexión o docencia, es un planteamiento que destaca nuevos modos de entender las funciones de un docente. Esta propuesta aboga no sólo por un profesor que se prepara para enseñar a los alumnos, sino también un profesor que aprende de su enseñanza sistemática a ser un mejor maestro. En este sentido, la docencia reflexiva reviste un replanteamiento del hacer y de comprender sobre ese hacer para ser profesional.

Se considera que un futuro docente, cuyo modelo formativo esté basado en la práctica reflexiva o docencia reflexiva, debe constituirse como un docente intelectual, reflexivo y autocrítico que aprenda de su propia experiencia. Por eso es prioritario que, desde su formación inicial, vea en ella un recurso para aprender y propiciar el conocimiento propio y el de sus alumnos.

Aprender a ser docente reflexivo no es sólo cambiar conductas, significa además generar nuevos conocimientos desde la reconstrucción de la experiencia y actuar de acuerdo con los contextos en los que se enfrenta. En este sentido, no basta con que los futuros docentes se inserten en el mundo de los profesores en ejercicio profesional, se requiere una participación consciente de todos los actores, que induzcan estrategias formativas para desencadenar procesos reflexivos y comprensivos sobre la función y el ejercicio docente.

Se debe resaltar la importancia de analizar y retroalimentar la elaboración del diario de campo desde los primeros semestres en la escuela normal, de tal forma que ayude al

alumno a entender la importancia y necesidad de este, no sólo para un fin evaluativo o de requisito de las materias involucradas, sino como un medio para mejorar su práctica tanto en pre-servicio como una vez que ya se inserte al servicio profesional docente.

En la sistematización de esta iniciativa, se pudo observar que la disposición y la seducción de los estudiantes a través del cuestionamiento constante, así como la generación de condiciones que propiciaron un ambiente idóneo para la auto-reflexión, generaron un mayor compromiso y sentido de responsabilidad en los jóvenes participantes.

Resulta de valiosa importancia propiciar niveles reflexivos y construir guías o procesos de formación que orienten a los docentes en formación inicial, en el mejoramiento de sus procesos de reflexión y de análisis permanente, que le permitan ahondar más en su pensamiento, para develar situaciones cada vez más complejas y razonamientos que den respuesta a los dilemas propios de su quehacer.

La idea del docente como sujeto reflexivo propicia una tendencia hacia el pensamiento analítico, interpretativo y propositivo, transformador del conocimiento y posibilitador de construcción de nuevas formas de pensar y hacer las prácticas de enseñanza. Es así como los docentes que reflexionan constantemente acerca de su quehacer generan alternativas que les permiten dinamizar su acción y aprender en el proceso.

## **Referencias**

Barrenechea M. y Morgan. M., (2010). La sistematización de experiencias y producción de conocimientos desde y para la práctica. Revista Tend Retos. No. 15: 97 107.

<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>

Borjas, B. (2003). Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Italo Calvino. Caracas, Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.

- Cañal, P., (2007). La innovación educativa. Innovación educativa, motivación del profesor y desarrollo profesional: problemas y propuestas de actuación. Editorial Akal.  
<https://refworks.proquest.com/combinedxport/innovacion.educativa/detoken>
- Dewey J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- Killion, J. y Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. Educational Leadership. 48 (6), pág. 14-22.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Editorial Graó.  
[https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)
- Reyes, M. (2013). La práctica docente reflexiva en las escuelas normales”. En la escuela normal: una mirada desde el otro. IISUE. Universidad Nacional Autónoma de México.  
[http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE\\_UNAM/89/La%20pr%C3%A1ctica%20docente%20reflexiva%20en%20las%20escuelas%20normales.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/89/La%20pr%C3%A1ctica%20docente%20reflexiva%20en%20las%20escuelas%20normales.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- SCHÖN, Donald. The reflective practitioner: how professional think in action. New York: Basic Books, 1983.
- SEP, (2012). Plan de estudios para la formación de maestros de educación. Acuerdo 649.  
[https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf)
- Stake, R. (2007) Investigación con estudio de casos. Segunda Edición Morata. Madrid.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Valenzuela , J. R., & Flores, M. (2011). Fundamentos de investigación educativa, Vol. 2: El proceso de investigación educativa. Monterrey, Nuevo León, México.

York-Barr, J. Somniers, W., Olieri O. y Montie, J., (2001). Reflective practice to improve schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.



## **Capítulo 5. Observación de la práctica docente de educación física en educación básica**

Jacqueline Conzuelo Nava  
Jesús Hernández Mendoza  
Miriam Honorato Bastida  
Germán Pereyra Flores

**Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta"**

### **Resumen**

La observación de la práctica docente del promotor de educación física en Educación Básica, permite reconocer la intención y sistematicidad de su intervención pedagógica y dar cuenta de la calidad de sus competencias genéricas, profesionales y específicas que lo caracterizan. Para esta investigación el procedimiento seguido se caracterizó por ser un estudio cuantitativo, transversal de alcance descriptivo y comparativo, apoyado en la observación directa mediante una guía de observación, así como la entrevista para obtener información cualitativa con respecto a la práctica del educador físico. La pandemia del COVID-19, en su calidad de amenaza al entorno educativo presencial modificó el rol de los docentes en servicio de la educación obligatoria.

### **Palabras clave**

Educación a distancia, educación básica, educación física, desempeño del profesor, observación, práctica docente.

### **Introducción**

Vislumbrar el concepto de la práctica docente, requiere de una perspectiva globalizadora, emprendedora, compleja y contextual de esta función dentro del contexto político, económico, social y cultural; que trasciende en el desarrollo de la humanidad.

En nuestro país, el ser docente, no solo implica la responsabilidad de enseñar en un aula o el aprender a aprender, sino, también se requiere que el docente en formación,

desarrolle su propia identidad docente dentro de su contexto de acción; esto, de acuerdo a sus conocimientos, emociones y visión de su propio trabajo.

De tal forma que, como docentes debemos asumir diversos compromisos y responsabilidades profesionales de innovar la práctica educativa, así mismo, se requiere que inicie el tránsito del conocimiento hacia el aprendizaje de las competencias y habilidades para proveer en los alumnos aptitudes que les permitan enfrentarse e integrarse a la dinámica social y los retos que la vida les presenta, como fue el caso determinado por la pandemia generada por el SARS-COV-2, ante el reto de la educación a distancia.

Mediante el proceso de observación, los docentes podemos lograr mejorar nuestra práctica, por lo que se realizan visitas a planteles de Educación Básica del contexto urbano, urbano marginal, rural e indígena, con el propósito de observar el proceso de intervención docente del educador físico para identificar la organización social de la sesión y sus características pedagógicas, funcionales, manejo y control de grupo, relaciones interactivas, espacio y tiempo, uso de materiales y criterios de evaluación.

Como docentes de Educación Superior encargados de la formación de Licenciados en Educación Física, consideramos de gran importancia el acto de observar el trabajo de los promotores de Educación Física, con la finalidad de reconocer la intención y sistematicidad de su práctica en la Educación Básica y dar cuenta del desarrollo de las competencias genéricas, profesionales y específicas, que caracterizan al docente observado.

La capacidad que posee el individuo de efectuar acciones, deberes, obligaciones propias de su cargo y funciones profesionales que exige su puesto de trabajo. Este se expresa en el comportamiento real de la conducta en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. Este término se designa a lo que el profesional hace y no solo lo que sabe hacer (Puig, 2016, p. 435)

Finalmente reflexionar y valorar el significado de la trascendencia de la práctica docente, en la construcción de la propia identidad del maestro, impacta en el desarrollo de las competencias, habilidades y valores de los niños del Sistema Educativo Mexicano.

## **Revisión de la Literatura**

Desde los años 60 la observación sistemática comenzó a tener importancia, en cuanto a los procesos educativos, desde entonces, diversos autores han propuesto numerosos métodos de observación.

La observación por sí misma representa una de las formas más sistematizadas y lógicas para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer, consiste en utilizar los sentidos ya sea para describir, analizar o explicar desde una perspectiva científica, válida y confiable algún hecho, objeto o fenómeno desde una forma participante, no participante, estructurada o no estructurada; de esta forma se plantea la necesidad de que el observador cuente con habilidades y destrezas que le permitan desarrollar este proceso con calidad. (Guillermo Campos y Covarrubias, 2012).

En definitiva, la observación requiere que el observador conjunte sus competencias y habilidades para poder comprender, analizar y reflexionar el desarrollo de las acciones del docente que está siendo observado, ya que deberá ser profesional y objetivo en las aseveraciones que llegue a emitir.

La observación en la investigación educativa tiene sus alcances y limitaciones a la vez, los primeros se asocian a las ventajas y los otros a las desventajas que afectarían los resultados, en caso de no tener el dominio de los indicadores a observar.

Algunos autores hacen referencia a las diferencias entre de ver, mirar y observar.

Observar, es la acción de examinar atentamente una persona u objeto. Para poder observar algo debemos ver el objeto que requiere nuestra atención. La diferencia radica en

que en este caso se presta atención cuidadosamente sobre el objeto o persona. Ver: Implica percibir o conocer mediante el uso de la vista (Flores, 2018, párr. 5) Si se analiza, estos conceptos en realidad de manera cotidiana llevamos a cabo de manera consciente e inconsciente estos tres procesos,

Coll y Onrubia (1999) definen el hecho de observar como un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo. Se trata de una observación en la que se relacionan los hechos que se observan, con las posibles teorías que los explican. En este contexto, “hecho” se refiere a cualquier experiencia, evento, comportamiento o cambio que se presenta de manera suficientemente estable para poder ser considerado o considerada en una investigación. Citado por (Camacho, 2011)

La forma más idónea de conocimiento es el contacto directo y la vivencia de experiencias en las escuelas de Educación Básica, por lo que las actividades a realizar se centran principalmente en la recuperación de información a través de la observación tomando como base principal los siguientes elementos centrales: Características de la escuela de Educación Básica, actores de la escuela y su papel, características del entorno escolar y su diversidad, lugar que tiene la educación física en las escuelas de Educación Básica.

La información se obtuvo por medio de la observación directa y participante, además, de la conversación informal, registrándose esta, en guiones contruidos con antelación y en el diario de observación personal durante los diferentes momentos y situaciones que a continuación se describen:

Recorrer el plantel observando el aspecto físico, las actividades del maestro de educación física, de los otros maestros titulares y de los estudiantes, en los distintos espacios, durante la entrada, el receso y la salida.

A través de la observación de la práctica docente del promotor de educación física, se recuperó información que permitió evaluar su práctica, en comparativo con la planificación de secuencias de actividades diseñadas para el abordaje del programa de educación física en Educación Básica.

La evaluación no solo se tiene que hacer en relación con el alumnado, sino también, en relación con la enseñanza que llevamos a cabo y con el tipo de intervención y actividades que planteamos en el aula. Analizar y evaluar la intervención educativa y las actividades no es una labor fácil, ya que intervienen muchos factores que podríamos tomar como referentes según la perspectiva que quisiéramos adoptar (Bassedas, 2006, p. 208)

En atención a lo anterior, se decidió considerar como pautas orientativas cinco de las siete variables que configuran la práctica desde la perspectiva de

Antoni Zavala Vidiella (2007), definiéndolas en este caso como categorías de análisis:

1. Relaciones interactivas
2. Organización social de la sesión
3. Espacio y tiempo
4. Uso de Materiales
5. Criterios de evaluación.

La intención de la observación de la sesión de educación física, permitió valorar el desempeño del profesor de educación física, considerando como referente su planeación si existe la posibilidad de consultarla y el desarrollo de la sesión en el patio escolar. Posteriormente con el apoyo de la guía de observación se recuperará lo sucedido en sesión, describiendo los sucesos tal y como se exteriorizan considerando el inicio, desarrollo y cierre. En este sentido se recurrirá a la observación narrativa, cuya intención es disuadir la

atención sobre el desarrollo de acciones y sobre la sucesión y efectos que han seguido a la acción (Postic, 2000)

Se determinó elegir el municipio de Zinacantepec, en referencia al contexto educativo, en materia de infraestructura educativa, ya que, cuenta con 237 escuelas; 71 planteles dedicados al nivel preescolar, 66 escuelas primarias, 39 escuelas secundarias.

Además, en el último censo poblacional realizado por INEGI en 2010 ubican a esta comunidad con un muy bajo índice de marginación, cuanta con una población de 82109 hombres y 85650 mujeres, dando un total de 167759. (INEGI, 2019)

El nombre de Zinacantepec es de origen náhuatl se compone de Tzanacan, que significa "murciélago" y Tépetl: "cerro", que significa "en el cerro" o "junto al cerro de los murciélagos".

En la matrícula de tributos del Códice Mendocino está representado por el jeroglífico de un cerro con un murciélago en su cima.

En la parte superior izquierda se contempla una máscara que simboliza un murciélago, que tiene caninos prominentes y cuenta en la barbilla con tres adornos de colores. En la parte inferior derecha se observa una superior derecha yergue el Xinantecatl, conocido como "Nevado de Toluca", en el margen inferior izquierdo se observa la capilla abierta que es el manifiesto del culto religioso a cielo abierto; en la parte inferior derecha se observa una pila bautismal, obra tallada en una sola pieza que simboliza la evangelización y termina el escudo en la parte inferior con la palabra "Zinacantepec". (INAFED, 2019)

En cuanto a la situación geográfica de este municipio se ubica en la porción occidental del valle de Toluca a los 19°17'00" de latitud norte y a los 99°44'00" de longitud oeste del meridiano de Greenwich. Limita al norte, con Almoloya de Juárez; al sur con Texcaltitlán,

al este con Toluca y Calimaya; al oeste con Temascaltepec y Amanalco de Becerra; al sureste con Villa Guerrero y Coatepec Harinas.

La Escuela Primaria Juan Fernández Albarrán, cuenta con 37 aulas de clase, áreas deportivas o recreativas, plaza cívica, una sala de cómputo, 11 cuartos de baño con 51 tazas sanitarias; en referencia a los servicios con los que cuenta son energía eléctrica, agua potable, drenaje, servicio de internet y teléfono. En el aspecto de seguridad tiene señales de protección civil, rutas de evacuación, salidas de emergencia y zonas de seguridad.

### **Contexto áulico presencial antes de la pandemia por COVID-19**

En el caso de los educadores físicos generalmente es el patio escolar o patio del recreo, es ahí donde se lleva a cabo la formación y organización del trabajo realizado por el promotor, donde los niños aprenden a desarrollar una comunicación, establecen relaciones e intercambio de experiencias entre alumnos, docente de grupo y promotor de educación física a través del juego.

Esta, cuenta con varios patios escolares, el de ceremonias cívicas, se encuentra techado, dos canchas de basquetbol, una extensión de dos hectáreas de terreno donde los niños juegan futbol.

En el caso de la sesión de educación física que se tuvo oportunidad de observar, se desarrolló en una de las canchas de basquetbol, que cuanta con una dimensión de 28 x15 metros, en este espacio el promotor distribuyó los materiales con los que se integrarían el circuito de juegos tradicionales (avión o rayuela, tapas, pinos, penales, carreras de sacos), integrando a los 45 alumnos en cinco equipos de nueve participantes que fueron asignados en las diferentes estaciones que ya estaban previamente dispuestas en este espacio.

De acuerdo los resultados de la investigación del desempeño profesional de docentes en servicio de la educación obligatoria durante el confinamiento por COVID-19, se pudo observar el contraste del contexto áulico presencial a diferencia del entorno virtual, generándose modificaciones trascendentes en la vida de los estudiantes y en la práctica del docente, así como de la participación de los padres de familia debido a la educación a distancia que ha prevalecido durante los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022.

Al respecto se puede referir que:

Para el caso del acceso a plataformas como: *Zoom, Meet, Teams* u otra videoconferencia antes del confinamiento el uso era del 15.3%, teniendo un incremento sumamente significativo de 73.51% es decir, durante el confinamiento se logró un 88.81% del uso de estas herramientas. Situación que establece un parteaguas en la dinámica de la educación a distancia que es la modalidad que hoy en día sigue vigente. Asimismo, la habilidad que se tenía antes del confinamiento era de 1.543% teniendo un incremento de 0.879 % elevándose a 2.422%; lo cual es muy significativo en la formación de docentes. (Conzuelo-Nava, J. et.al., 2021, p. 69) se agregó página

### **Diagnóstico pedagógico**

Diagnóstico procede del griego, exactamente de “diagnostikos”, que puede traducirse como “a través del conocimiento”. Esa palabra es fruto de la unión de tres partes diferenciadas: el prefijo “dia-”, que significa “a través de”; el sustantivo “gnosis”, que es sinónimo de “conocimiento”; y el sufijo “-sis”, que se usa para indicar la acción.

Educativo, por otro lado, tiene su origen etimológico en el latín. Es el resultado de la suma de varios componentes de dicha lengua: el prefijo “ex-”, que es sinónimo de “hacia fuera”; el verbo “ducere”, que significa “guiar”; y el sufijo “-tivo”, que se usa para indicar “relación activa o pasiva”. (Definición, 2020, párr. 2) se agregó párrafo

En el área educativa, es pertinente realizar un diagnóstico, porque le permite al docente describir, pronosticar y en su caso, explicar el comportamiento de los estudiantes en el contexto educativo; este incluye actividades para medir y evaluar al alumno con el fin de realizar una intervención pertinente.

Todo con la finalidad de evaluar las aptitudes, las actitudes y los conocimientos de los estudiantes y los docentes en el proceso educativo.

Ahora bien, en el área de educación física a través de este instrumento, se intenta conocer de manera general de dónde se puede partir.

En esta asignatura, la variabilidad de temas a tratar es amplia, desde valorar sus habilidades motrices básicas, expresión corporal, equilibrio, coordinación, capacidades físicas básicas, actividades en la naturaleza, juegos de cooperación y oposición, respeto y autonomía, entre otros.

El docente responsable de esta asignatura, comenta que al principio del ciclo escolar se lleva a cabo esta actividad, permitiéndole detectar en los alumnos sus logros y áreas de oportunidad, las cuales tiene presente para integrarlas en su planeación con el propósito de mejorar sus competencias y habilidades de los alumnos y así lograr los aprendizajes clave que se establecen para este nivel.

En la sesión que se tuvo oportunidad de observar llevo a cabo un circuito de juegos tradicionales, en el cual el objetivo era fortalecer el desarrollo de la motricidad de los alumnos de tercer grado de primaria, el propósito de la actividad fue explorar sus habilidades motrices al participar en situaciones que implican desplazamientos y manejo de diferentes objetos, para adaptarlas a las condiciones que se presentan.

Es por esto que se implementó esta estrategia didáctica del circuito de juegos tradicionales, populares o autóctonos, ya que los alumnos requieren adaptar su desempeño en situaciones cambiantes (reglas, roles, tiempo, metas, etcétera).

## Metodología

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo y cuantitativo porque alterna la realidad de manera imparcial y datos que son conceptos y variables del conocimiento aptos para ser medibles.

En cuanto a la investigación cualitativa el objeto de estudio se abordó desde la representación interpretativa mediante el enfoque etnometodológico, utilizando como instrumentos de recolección la observación participante y la entrevista.

En cuanto a la investigación cuantitativa, los referentes son parte de la investigación con la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal (RELEN), estudio cuantitativo, transversal de alcance descriptivo y comparativo, que se realizó en 76 poblaciones de México, para este caso la muestra fue del Valle de Toluca de 536 docentes de 1500, teniendo una confiabilidad de 95%

Esta investigación tiene como objetivo principal: Analizar la práctica docente de los educadores físicos de Educación Básica para comprender el significado y trascendencia de su práctica profesional en el contexto escolar.

Donde la hipótesis que se pretende demostrar, es que, a través de la observación de la práctica educativa, se puede analizar y comprender el significado y trascendencia de la práctica docente de los educadores físicos en Educación Básica.

Referente a las técnicas e instrumentos de recolección, por parte de la metodología cualitativa se utilizó una guía de observación y entrevistas profundas a informantes clave (directora, maestra de grupo, alumnos, promotor de educación física), que permitieron reflexionar entorno a la observación de la práctica docente de educación física en Educación Básica, por otra parte de la metodología cuantitativa fue un cuestionario de veinte siete preguntas cerradas tipo *Likert*, donde las variables fueron ponderadas y consideradas: Habilidad para usar herramientas para la docencia, Uso de herramientas para la docencia,

Retroalimentación, Conocimientos y saberes disciplinares, Valoración de la profesión docente, Conocimientos pedagógicos y Colaboración con los padres de familia.

**Tabla 5.1**

*Guía de observación de sesión*

Nombre del docente evaluado:	MPC		
Materia observada:	Educación Física		
Tema de la sesión:	Circuito de Juegos Tradicionales con alumnos de tercer grado de primaria		
Nombre del observador:	Miembros del Cuerpo Académico		
Fecha de la investigación:	23/01	Año:2020	Mes y día: 01/23      Tiempo: 1 hora
Objetivo:	Desarrollo de la motricidad		
Propósito:	Explorar sus habilidades motrices al participar en situaciones que implican desplazamientos y manejo de diferentes objetos, para adaptarlas a las condiciones que se presentan.		
INSTRUCCIONES: Marca con una X los criterios observados en el desarrollo de la sesión			
Criterios	Sí	No	Observaciones
La sesión comienza de manera puntual.	X		El promotor con antelación se encontraba en el patio escolar, revisó que estuviera en condiciones óptimas para recibir al grupo (sin basura, charcos de agua)
El docente tiene el salón limpio y ordenado.	X		En el caso del educador físico, el campo escolar
En su planeación presenta el desarrollo del tema que va a impartir.	X		Esta se encuentra autorizada por la directora escolar.
Registró la asistencia de los estudiantes.	X		El docente tiene un registro donde lleva el control.
En el pizarrón escribió el objetivo de la sesión y la explicó.		X	Por qué trabajo en el patio escolar, sin embargo, menciono el propósito de la sesión al inicio de la misma.
Los objetivos, las estrategias, así como los recursos didácticos se desarrollan en la sesión.	X		El objetivo se cumplió con la participación de todo el grupo de niñas y niños en las diferentes estaciones que coloco el maestro, además, al utilizar esta estrategia al mismo tiempo con acciones distintas.
Las actividades planificadas fueron desarrolladas en tiempo y forma.	X		Si, la sesión duro 40 minutos es el tiempo real que los niños hacen actividad física en el patio escolar, el tiempo restante es para que se trasladen al patio y regresen a su salón.

Hubo motivación con los alumnos.	X	Desde que llegaron al patio con el docente de grupo, los niños se veían entusiasmados con la sesión de educación física.
Existe un ambiente colaborativo y dinámico.	X	Trabajo con el docente de grupo, ya que este durante la sesión toma nota del desempeño de los niños, y en una ficha genera la evaluación de su desempeño.
El docente domina el tema.	X	Es especialista en el área, lo cual se puede observar en su lenguaje que utiliza para dirigir su sesión y las estrategias didácticas que implemento durante el circuito.
Entregó al alumno recursos didácticos.	X	Los materiales fueron variados como conos, aros, pelotas, paliacates, cuerdas, entre otros.
Al término de la sesión hubo retroalimentación.	x	El promotor le cuestiono a los niños si se había logrado el propósito que se planteó para la sesión, además, relaciono la práctica del circuito de juegos tradicionales con algunas actividades que habían trabajado en un libro.
Durante la observación hubo respeto.	X	Si, el promotor y alumnos se comunicaron con respeto.
Controla al grupo sin gritos.	X	Aun cuando la modulación de su voz es alta por trabajar en el patio escolar, se apoya del silbato para atraer la atención de los niños o cambiar de consigna.
Atiende a estudiantes con necesidades educativas diferentes.	X	En el grupo había un niño con debilidad visual, que el docente estuvo pendiente de su desempeño, al igual que algunos compañeros que lo apoyan de manera constante.

En cuanto a la práctica de observación, tuvo vigencia antes del confinamiento, es decir precedentemente del 20 de marzo de 2020, sin embargo, estas prácticas en el periodo de confinamiento se han modificado y ha estado determinada por la tecnología y de manera específica por las plataformas virtuales, en donde la observación de la práctica ha tenido que ser a distancia o en línea.

En cuanto al grado con que se brindó retroalimentación para promover competencias sociales y personales, 87.19 % de los docentes del contexto analizado reportó darla siempre o casi siempre; comparado con la escala nacional, que es de 89.93 %, refleja una diferencia muy significativa (p. valor menor a 0.001). La estadística del uso y habilidad de las herramientas básicas para la docencia de profesores de Educación Física del valle de Toluca reporta que el internet en casa era utilizado antes del confinamiento por 75 % de los encuestados y tuvo un incremento de 19.96 %; es decir, se elevó a 94.96% durante el confinamiento. La habilidad antes del confinamiento era de 2.231 y ascendió significativamente 0.329 puntos, para alcanzar 2.56 durante el contexto de estudio. (Conzuelo-Nava,J. et.al., 2021, p. 269)

## **Resultados**

En cuanto al desempeño del profesor se pudo constatar que tiene un dominio del tema y de la estructura de la actividad para guiar adecuadamente al alumno, ofreció acompañamiento durante el desarrollo de la actividad, así mismo, favoreció un clima basado en el diálogo, la comunicación y la toma de acuerdos, con y entre los estudiantes, de manera clara promovió una actitud inclusiva, realizando las adecuaciones pertinentes, propició un ambiente óptimo para el aprendizaje; respetuoso, tolerante, empático, seguro y dinámico. Finalmente, al concluir la sesión dio oportunidad a los niños de expresar sus opiniones sobre la actividad y los aprendizajes que habían logrado.

En referencia al clima relacional y afectivo se observó que los niños y niñas del tercero “A” se notan tranquilos, el trabajo es productivo, además, tienen confianza para solicitar ayuda al promotor o a sus compañeros, durante todo el circuito realizaron el trabajo manteniendo el orden y asumiendo la dinámica organizacional propuesta.

En el inicio de la sesión el promotor explicó el propósito y el tema a desarrollar en la sesión, les cuestiono a los niños si recordaban algunos juegos cotidianos de su comunidad,

porque trabajarían un circuito de juegos tradicionales, así el docente exploró los conocimientos o experiencias previas que se relacionan con el tema a abordar. Asimismo, les comento que seguirían con estas actividades desarrollando su desempeño motriz.

Explicó y dio indicaciones claras en los momentos precisos, marcó con precisión las reglas de convivencia para lograr el desarrollo de las actividades, igualmente el lenguaje utilizado fue adecuado al contexto de la situación a trabajar, y al finalizar les cuestiono si habían entendido las consignas, a lo que los niños respondieron que sí.

El desarrollo de la sesión el promotor en todo momento posibilitó el trabajo colaborativo empleando formas de agrupamiento por equipos fijos, situación que fue adecuada a la actividad; empleó procedimientos claros para asignar a los alumnos a los equipos de manera homogénea e inclusiva; a la par posibilitó la disposición de las estaciones de tal forma que se fomentó la interacción, comunicación y diálogo entre todos los elementos del grupo.

En referencia al tiempo las actividades desarrolladas han sucedido a un ritmo adecuado cubriendo el tiempo de la sesión de educación física, además, las actividades les implicaron a los niños y niñas esfuerzo, concentración y movimiento y guardaron relación con los propósitos de curso.

Posteriormente, en referencia a la utilización de los espacios, por el tipo de actividad desarrollada el espacio fue el idóneo para realizar la actividad, la organización del espacio favoreció la participación, los desplazamientos, la autonomía, el control, el trabajo en grupo, etc. y aun cuando es el patio escolar encuentra limpio, lo que permite el desarrollo de las actividades y la manipulación de materiales. ¿Qué materiales didácticos y recursos fueron utilizados por el docente?

En cuanto a los materiales utilizados fueron adecuados para el tipo de actividad, la presentación de estos generó interés y motivación a los estudiantes, así mismo los

materiales fueron variados y ofrecen experiencias diversas y aprendizajes significativos, aunado a que empleo técnicas o dinámicas grupales que potencian el aprendizaje en colaboración.

Finalmente, el promotor al concluir la sesión realizó un repaso de los aprendizajes clave relacionados con el desarrollo motriz y recuperó los aprendizajes logrados en la sesión, cuestionando a los estudiantes acerca de, ¿Qué aprendieron a través del circuito de juegos tradicionales? Interrogante que motivó a los alumnos a expresar sus experiencias de aprendizaje. Lo cual es reflejo de la identidad profesional que caracteriza a los educadores físicos, tal y como se puede constatar en los resultados que se obtuvieron en la investigación referida anteriormente; en donde se aplicaron cuatro factores tal y como se refiere en la siguiente cita:

Para la valoración de la profesión docente se aplicaron cuatro factores, en donde se obtuvo una media nacional de 4.54 y en el contexto, de 4.63. De los participantes, 71.80 % está muy de acuerdo en esforzarse para que sus alumnos aprendan en las circunstancias del trabajo a distancia; además, se sienten orgullosos de decir a otras personas que son docentes; adicionalmente, están muy satisfechos de pasar el resto de su carrera en la educación y la docencia, y piensan que es la mejor profesión para trabajar. (Conzuelo-Nava, J. et. al, 2021, p. 274)

## **Discusión**

Los resultados obtenidos de la observación de la práctica docente, permitieron caracterizar la práctica del educador físico, de acuerdo a los tipos de instrucción que desempeño reflejados tanto en la planeación, pero sobre todo en la intervención durante el circuito de juegos tradicionales, apoyada en la clasificación de Frida Díaz Barriga, (2006), en la que el desempeño del profesor lo clasifica en: Aprendizaje in situ, Simulaciones situadas, Análisis

colaborativo de datos relevantes, Instrucción basada en lecturas con ejemplos relevantes, Análisis colaborativo de datos inventados e Instrucción descontextualizada.

Se puede concluir que el educador físico logró un aprendizaje in situ, porque los niños y niñas afrontaron problemáticas que pusieron en juego sus competencias y habilidades, lo hicieron en colectivo retomando diversas perspectivas, logrando constatar que los estudiantes participaban en los diálogos y discusiones argumentadas del desarrollo de su motricidad para tomar acuerdos y decisiones; y se promovió la participación asertiva en la solución de problemas para lograr la meta de superar cada una de las estaciones que formaron parte del circuito de juegos tradicionales.

Esta experiencia del análisis la observación de la práctica docente, de un promotor de educación física, permitió a través de los resultados, valorar el trabajo que se lleva a cabo en el patio escolar, el cual se enriqueció aún más al compartir con el docente responsable las apreciaciones que se habían tenido del desarrollo de su sesión y los indicadores que se habían valorado.

Reconoció que siempre es productivo que otro colega reconozca las fortalezas y áreas de oportunidad que se tienen, esta situación le permitió valorar y significar la trascendencia de su labor como educador físico, ya que, al tener conciencia de estas, su práctica docente la puede corregir o perfeccionar y contribuir a la calidad educativa de la formación de los estudiantes de Educación Básica.

En lo personal esta experiencia nos brinda la oportunidad de reflexionar nuestra práctica docente y nos invita a redoblar esfuerzos y compromiso con el trabajo que se ha venido desempeñando en la formación de los futuros educadores físicos que egresaran de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta”, de la ciudad de Toluca. Este análisis de los resultados abre la posibilidad iniciar nuevas investigaciones en torno a

estos cambios de paradigmas que se han suscitado en estos ciclos escolares que ha prevalecido la pandemia.

Se reconoce que en este periodo la mayor limitación de la observación de la práctica en los patios escolares ha sido determinada por los protocolos de seguridad sanitaria establecidos a nivel nacional por la COVID-19.

## **Conclusiones**

La observación de la práctica docente permite identificar todos los momentos pedagógicos que se viven en los patios escolares, en los que se perciben los diferentes aspectos que tienen lugar en la intervención pedagógica como son: organización social de la sesión y sus características pedagógicas, funcionales, manejo y control de grupo, relaciones interactivas, espacio y tiempo, uso de materiales y criterios de evaluación; los cuales se convierten en los indicadores para valorar la calidad de la práctica y dar lugar a procesos cíclicos de mejora.

La pandemia del COVID-19, en su calidad de amenaza al entorno educativo presencial ha modificado el rol de los docentes en servicio de la educación obligatoria, entre ellos los educadores físicos que han tenido que asumir el cambio en su práctica docente los recursos didácticos, las formas de interacción, los espacios y tiempos de intervención al enfrentarse al uso de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento, como principales recursos de la función docente.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la etapa de contingencia sanitaria, han determinado nuevas competencias y habilidades tanto digitales como pedagógicas en los educadores físicos.

Las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento han facilitado la labor docente de todos los maestros al permitirles generar entornos didácticos dinámicos, motivantes e interactivos que han impactado en el aprendizaje significativo de los alumnos.

La formación profesional que caracteriza al educador físico le ha permitido hacerse de nuevas estrategias de enseñanza para dar respuesta al reto de trabajo a distancia permitiéndole innovar su práctica docente y potencializar su profesión.

Finalmente se puede afirmar que, a través del análisis de la observación de la práctica docente de los educadores físicos de Educación Básica, sirve para comprender el significado y trascendencia de su práctica profesional en el contexto escolar, donde el docente fortalece la formación de las competencias y habilidades en sus estudiantes.

## Referencias

Bassedas, E. H. (2006). Aprender y enseñar en educación infantil. Grao.

Camacho, M. T. (2011). red. Obtenido de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>

Conzuelo-Nava, J. et.al. (2021). El desempeño profesional de los educadores físicos en servicio de educación física durante el confinamiento por la COVID-19. Caso Valle de Toluca, Estado de México. En E. A. Orozco Mendoza , M. B. Ortiz Jimenez, A. L. Molina Suárez , & R. López Auyon, El desempeño profesional de docentes en servicio de la educación obligatoria por COVIS-19 (pp. 263-271).Mc Graw Hill.

Definición. (2020). definición. Obtenido de <https://definicion.de/diagnostico-educativo/>

Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.

Flores, I. (2018). es. Obtenido de <https://es.verbling.com/discussion/cual-es-la-diferencia-entre-ver-observar-y-mirar-la-pregunta>

Guillermo Campos y Covarrubias, N. E. (2012). dialnet. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

INAFED. (2019). inafed. Obtenido de

<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15118a.html>

INEGI. (2019). inegi. Obtenido de

<https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=zinacantepec#tabMCcollapse-Indicadores>

Postic, M. &.-M. (2000). Observar las situaciones educativas. Narcea.

Puig, M. A. (2016). Consideraciones sobre el desempeño profesional del profesor. Revista Cubana de Enfermería, 32(3), 435.

Zabala Vidiella, A. (2007). La práctica educativa. Cómo enseñar. Graó.



## **Capítulo 6. Aportaciones pedagógicas de ensayos analíticos explicativos al desarrollo de habilidades científicas en educación básica**

Ma. Blanca Montaña Luna  
Alejandra Meza Andrade  
Edith Castañeda Mendoza  
Elvira Jaramillo Monterrubio

**Escuela Normal de Chalco**

### **Resumen**

El presente escrito es una investigación de corte cualitativo bajo el método hermenéutico, realizado con alumnos de cuarto grado de las Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidades de Biología y Química de la Escuela Normal de Chalco.

Nuestro propósito es exponer las aportaciones pedagógicas en sus ensayos analíticos explicativos, que forman parte de la modalidad de titulación del Plan de Estudios 1999; correspondiente a la última generación de este plan que finaliza este año 2021. El estudio concluye evidenciando que las competencias del perfil de egreso del estudiante normalista permitieron el diseño y adaptación de estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades científicas en educación básica con estudiantes de secundaria.

El estudio concluye aseverando que, la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la escuela secundaria debe considerar una didáctica de las ciencias naturales que promueva que los alumnos desarrollen habilidades científicas, relacionadas con las formas de trabajo e investigación científica, para ello, propone la aplicación del método científico de una forma más flexible en cuanto a sus procedimientos de investigación, acorde a los nuevos modelos de concebir a la ciencia, a la racionalidad de la ciencia que radica en el hecho de que una teoría científica se pueda examinar críticamente.

El análisis de las propuestas didácticas de nuestros estudiantes nos permite afirmar que, para lograr un aprendizaje significativo, es necesario que el docente aplique en el proceso de enseñanza y aprendizaje métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza, denominadas en su conjunto como estrategias didácticas, acordes a las necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos, a los avances científicos y tecnológicos, y al uso de las herramientas digitales de manera consciente para construir y lograr metas, objetivos adaptándose a las necesidades e intereses de los participantes de manera significativa.

La enseñanza de las ciencias conforma una unidad con el aprendizaje, es decir, una interacción entre el maestro y los alumnos, por ello es preciso incorporar las concepciones grupales en la interacción entre docente y alumno y la mediación de la misma por los contenidos. De este modo el aprendizaje y la enseñanza se conciben como un proceso unitario donde se apropian y reconstruyen los contenidos con miras a una acción transformadora.

La tarea del alumno es reconstruir los saberes de su grupo cultural, y puede ser un sujeto activo cuando manipula, analiza, reflexiona, crítica, explora, descubre, lee, escucha la exposición de otros o inventa.

## **Palabras clave**

Estrategias didácticas, formación inicial de profesores, habilidades científicas básicas, pedagogía.

## **Introducción**

Quizá nos preguntemos sobre el valor que puede tener el hacer una investigación sobre el desarrollo de las habilidades científicas por parte de los estudiantes normalistas o sobre la población en general, pero la cuestión es conocer más allá de eso, la ciencia ¿para qué debe de ser estudiada?, ¿qué valor agregado tienen los sujetos al tratar de observar el mundo a través de los ojos de la ciencia? La respuesta inmediata sería, para comprender los

fenómenos naturales que se presentan en el entorno desde una perspectiva analítica, reflexiva, interpretativa y argumentativa que favorezca escalar a comprensiones derivadas de la confrontación de las observaciones iniciales del entorno a una necesidad lógica por investigar más allá de ellos, con la intención de lograr a partir de comprensiones iniciales básicas de sentido común, a la elaboración de conclusiones derivadas de la aplicación de métodos científicos que favorezcan la asimilación, acomodación y reequilibración y, ante ello, tomar decisiones informadas para el cuidado del cuerpo y del ambiente evitando su deterioro.

Por lo anterior, es que resultó importante evidenciar a través de la presente investigación el currículum implícito y explícito en el modelo educativo 1999 y, su mediación por los formadores en el desarrollo de las habilidades científicas básicas en los docentes en formación de las Licenciaturas en Educación secundaria con especialidades en Biología y en Química, LES-Biología y LES-Química, incluidas en el perfil de egreso y con ello, cómo los mismos lo trabajan con sus estudiantes de educación básica.

Esta investigación pretendió transparentar de qué forma los estudiantes mencionados hacen uso de sus teorías implícitas para diseñar propuestas de intervención didáctica durante sus periodos de Trabajo Docente correspondientes al séptimo y octavo semestres que favorezcan el desarrollo de habilidades científicas. Como se visualiza, es una aparente reacción en cadena de transposición didáctica de una epistemología correspondiente a la generación de un pensamiento científico a diferentes niveles.

Se tuvieron como objetivos de la misma: conocer y analizar la relación que existe entre las construcciones que los docentes en formación realizaron como propuestas de intervención didáctica con los estudiantes de educación básica secundaria para el favorecimiento de las habilidades científicas básicas. Para ello se investigó bajo el paradigma cualitativo con un enfoque socio-crítico y método analítico.

Los principales fundamentos teóricos que dieron sustento a la presente desde aspectos: conceptuales, metodológicos, epistemológicos, psicopedagógicos, y de investigación fueron recuperados de las aportaciones de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bachelard, Caamaño, Carretero, Díaz Barriga, Gadamer y Sampieri, entre otros que se encuentran enlistados en las referencias bibliográficas. A través de los planteamientos recuperados de cada uno de los autores se pudieron identificar y analizar las diferentes contribuciones incluidas en los documentos recepcionales de los estudiantes, encontrándose que ellos han logrado internalizar procedimientos específicos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. Los cuales insertados en estrategias de intervención para el aprendizaje situado, siendo estos: los trabajos prácticos, aprendizaje basado en problemas, aplicación de la UVE de Gowin; entre muchas otras que se especifican en el capítulo II de la presente investigación, todas ellas incorporan una ruta metodológica iniciando con el uso de habilidades intelectuales de orden inferior como la observación, identificación, comparación, etc., para ir escalando a otras de mayor complejidad de integración como es: el análisis, síntesis, evaluación, planteamiento de preguntas, indagación, experimentación, manejo de hipótesis, elaboración de conclusiones; todas ellas representantes de un pensamiento científico.

De antemano sabemos que los estudiantes que están en el proceso de conclusión de una licenciatura, se encuentran en la etapa de evidenciar las competencias logradas en sus procesos formativos constituyendo la elaboración de su documento un recurso para su titulación profesional, situación que sólo refleja parcialmente el logro de las mismas, puesto que les resulta un tanto complicado su elaboración estructuralmente hablando, teniendo el problema como vacío de información de lo que paulatinamente se va a construir. Pero el valor de analizar dicho documento, fue que a pesar de las dudas y confusiones que ellos pudieran haber tenido para su elaboración, no perdieron de vista que han sido formados para la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y, que lo que tenían que mediar en el aula,

era precisamente el desarrollo y habilidades específicas para la construcción de un pensamiento científico con los estudiantes de la escuela secundaria, y se vieron reflejadas en la muestra de documentos seleccionados para su análisis y evidencia de trabajo de la presente investigación.

## **Revisión de la Literatura**

La formación inicial de los docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Biología y en Química, se verán reflejados en los rasgos deseables del perfil al egresar de la escuela normal y de su impacto en el campo laboral donde se desempeñan. De manera particular, el tema de investigación que abordamos en el presente documento, integra también la revisión de los campos y rasgos deseables que se espera desarrollar en los futuros docentes durante su trayectoria en la escuela normal. Tres de los cinco campos en los que se forman los estudiantes normalistas en el Plan 1999 son: Habilidades intelectuales específicas, Competencias didácticas, Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria, de ellas se señala que cada estudiante “tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa” (SEP, 1999, pp. 10-11).

En otras palabras, cada docente en formación durante su trayectoria en la escuela normal debe adquirir una formación pedagógica que les permitirá diseñar, organizar y aplicar estrategias didácticas para abordar los contenidos de las ciencias naturales en educación secundaria, acorde al contexto social, cultural y familiar donde se desenvuelve el alumno, así como en sus necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes que atiende, desde un enfoque por competencias, para alcanzar los propósitos y aprendizajes esperados de la asignatura correspondiente.

Desde este contexto educativo en la educación normal, aún nos seguimos preguntando si, ¿Realmente los docentes en formación están adquiriendo las herramientas pedagógicas, metodológicas, epistemológicas y disciplinares para hacer frente a los retos que plantea la educación básica?, ¿Si los docentes en formación están adquiriendo desde la escuela normal las estrategias didácticas para favorecer en los alumnos el desarrollo de habilidades científicas?, ¿Qué tan dispuestos están los docentes en formación para insertar en sus prácticas estrategias didácticas innovadoras que les permita mejorar la calidad de la educación que imparten?, ¿Cómo pueden favorecer en sus alumnos el gusto e interés por el estudio de la ciencias?, ¿Cómo hacer que sus alumnos participen activamente en la construcción racional del conocimiento científico?, ¿cómo favorecer al logro de aprendizajes significativos?

Para ello, es necesario atender cada situación desde la formación inicial de los docentes que imparten la asignatura de Ciencias en la secundaria, al brindarles una formación metodológica en la investigación científica, en el dominio de los contenidos disciplinares de la especialidad –Biología o Química-, así como de una formación pedagógica que le permita diseñar, organizar y aplicar estrategias didácticas para favorecer en los alumnos el desarrollo de habilidades científicas.

Se revisaron y analizaron diferentes teorías, corrientes, categorías y enfoques pedagógicos, didácticos y epistemológicos que fundamentan las estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y el desarrollo de habilidades científica en los estudiantes de secundaria, en la que destacan algunos elementos de la Teoría Psicogenética, la Epistemología Genética, la Teoría de la Equilibración propuestas por Jean William Fritz Piaget (1970, 1979), la Teoría Sociocultural de Lev Semiónovich Vygotsky (1979, 1981), el Constructivismo descrito por Mario Carretero (2003) y César Coll (1999), el paradigma de conjeturas y refutaciones propuestos por Karl Popper (1994, 1999), Tomás Kuhn (1982, 1992) y Gaston Bachelard (1990, 1993), la Teoría del Aprendizaje Significativo de David

Paul Ausubel (1999), el aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Seymour Bruner (1941), la Teoría del Cambio conceptual de Vladímir Pozner (1986); así como, el concepto y clasificación de las estrategias didácticas propuestas por Julio Herminio Pimienta Prieto y Frida Díaz Barriga; así como las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de habilidades científicas.

Con respecto a la pedagogía, identificamos que esta disciplina adapta muy acertadamente el método científico a la enseñanza, además, al ser aplicada por los docentes en alguna de las áreas del conocimiento, favorece la comprensión por parte de los estudiantes de los contenidos que se trabajen con las diferentes estrategias didácticas aplicadas y orientadas por los maestros. Así, encontramos puntos de coincidencia entre el Método Científico y el Método Didáctico. En el primer caso, el científico es quien investiga utilizando un procedimiento inductivo-deductivo, descubre por sí sólo la verdad desconocida, ayuda a buscar una verdad para incrementar el conocimiento científico; en el segundo caso, es el alumno quien redescubre y aprende, el docente (en formación o en servicio) ayuda al educando a buscar una verdad que es desconocida o parcialmente conocida para él, además, por las habilidades pedagógicas que posee, aumenta el potencial de capacidades de sus estudiantes.

Cabe mencionar que, como referentes empíricos se cuenta con un repositorio de documentos recepcionales en su modalidad de ensayo analítico-explicativo, donde los y las docentes en formación de cuarto año describen cómo diseñan, aplican y evalúan sus estrategias didácticas que son sus propuestas de intervención docente con estudiantes de educación secundaria. Además de que cada documento le permitió sustentar a cada estudiante normalista un examen para la obtención del grado académico estudiado.

## **Metodología**

Para tratar metodológicamente la presente investigación, se aplicó el paradigma de la investigación cualitativa que alude a enfoques fenomenológicos, constructivistas, naturalistas e interpretativos. De manera particular se aplicó la hermenéutica como método de investigación. Esta metodología se aplica a través de un proceso cíclico denominado círculo hermenéutico, que consiste en partir de una determinada situación y horizonte hermenéutico o contexto para comprender el significado de las obras (textos, teorías, propuestas, conceptos, etc.); como resultado de esta comprensión se transforma la situación hermenéutica o el contexto del intérprete, dando lugar a una nueva y completa interpretación. Por lo que, coincidimos que la forma de abordar nuestro análisis, comprensión e interpretación de nuestro objeto de estudio, nos lo resuelve la metodología propuesta por la hermenéutica (Gadamer, 1996).

En cuanto a las técnicas e instrumentos de investigación, en primer lugar, se revisaron los documentos recepcionales, en la modalidad de ensayo analítico explicativo, de docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Biología y en Química cohortes 2016-2020 y 2017-2021, seleccionando 12 ensayos (seis por licenciatura) que tuvieron como en común el orientar su trabajo hacia la Línea Temática 2 “Análisis de Experiencias de Enseñanza”, que tiene que ver con una propuesta de intervención docentes basada en estrategias para fortalecer los contenidos de las asignaturas de Ciencias, biología o química, en educación secundaria, con el propósito de identificar las estrategias que aplicaron los docentes en formación, durante las jornadas de práctica docente en condiciones reales de trabajo en séptimo y octavo semestres durante el ciclo escolar 2019-2020 y 2020-2021.

En segundo lugar, se aplicó un cuestionario de salida, titulado “Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades científicas”, diseñado, revisado y validado por la academia de asesores de cuarto año y por el CAEF *Formadores del Pensamiento Científico* de la ENCH cuyo propósito fue valorar e identificar las estrategias didácticas que aplicaron los docentes

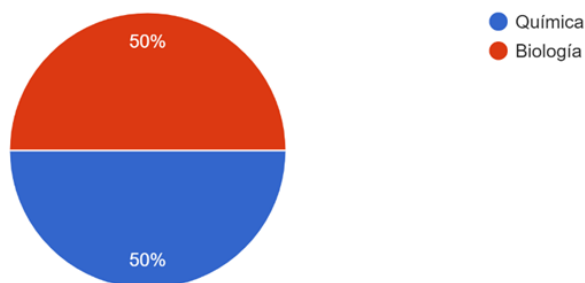
de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Biología y Química y su relación con el desarrollo de las habilidades científicas básicas en los alumnos que atendieron.

## Resultados

Enseguida se presentan los datos que nos brindan la técnica e instrumento de recolección de datos empleados en este estudio. En primer lugar, los documentos recepcionales analizados fueron doce, de los cuales, seis pertenecen a alumnos de la LES-Química y seis a la LES-Biología, todos los ensayos seleccionaron la línea temática 2. Análisis de Experiencias de Enseñanza.

**Figura 6.1**

El docente en formación es de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en:  
12 respuestas

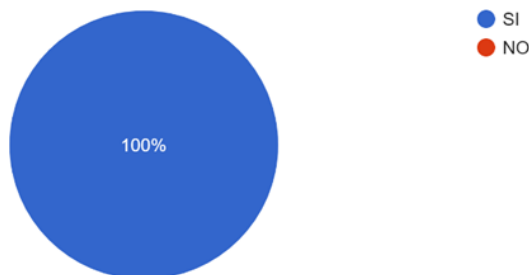


Revisando los 12 documentos recepcionales, todos relacionan el aprendizaje esperado con las habilidades científicas básicas que marca el programa de Ciencias y Tecnología 1 de Primer Grado de Secundarias.

**Figura 6.2**

1. ¿EL APRENDIZAJE ESPERADO EXPRESA EL DESARROLLO DE UNA HABILIDAD CIENTÍFICA BÁSICA?

12 respuestas



Los aprendizajes esperados, empiezan por señalar un verbo de los cuáles se enlistan a continuación, resaltando principalmente verbos como explicar, identificar, analizar y modelizar.

1. Clasificación y Análisis
2. Comprensión, la memoria, el pensamiento crítico y creativo.
3. Identifica
4. Explica
5. Argumenta
6. Reconocer
7. Identificar y argumentar
8. Explica cómo evitar el sobrepeso y la obesidad con base en las características de la dieta correcta y las necesidades energéticas en la adolescencia.
9. Modelizar, explicar a partir de un modelo y Describir cambios químicos sencillos
10. Identifica a la célula como la unidad estructural de los seres vivos

11. Modelización o elaboración de modelos (enlace químico), Sistematización y Análisis de información.

12. Análisis de información, planteamiento de preguntas, Observación.

Las estrategias didácticas que desarrollaron en sus propuestas didácticas, para el logro de los aprendizajes esperados son las siguientes:

1. El uso de material didáctico
2. El modelaje.
3. La lúdica
4. Aprendizaje basado en Problemas
5. La metacognición
6. Trabajos prácticos con materiales de uso cotidiano
7. Actividades experimentales
8. Uso de TAC: plataformas o sitios web educativos.
9. Uso de página Web
10. Metodología Lúdica

En segundo lugar, después de analizar los documentos y llenar el cuestionario de salida respectivo, se llega a las siguientes consideraciones:

*Concentrado de respuestas de los docentes en formación del cuestionario de salida de estrategias didácticas*

Pregunta	Respuesta correcta	Porcentaje	Respuesta incorrecta	Porcentaje	Total
1	25	83.33%	5	16.66%	99.99%
2	23	76.66%	7	23.33%	99.99%
3	25	83.33%	5	16.66%	99.99%
4	29	96.66%	1	3.33%	99.99%
5	30	100%	0	0	100%
6	22	73.33%	8	26.66%	99.99%
7	21	70%	9	30%	99.99%
8	26	86.66%	4	13.66%	99.99%
9	17	56.66%	13	43.33%	99.99%
10	22	73.33%	8	26.66%	100%
11	30	100%	0	0	99.99%
12	24	80%	6	20%	100%
13	24	80%	6	20%	99.99%
14	21	70%	9	30%	100
15	26	86.66%	4	13.66%	99.99%
16	19	63.33%	11	36.66%	99.99%
17	20	66.66%	10	33.33%	100%
18	17	56.66%	13	43.33%	100%
19	22	53.33%	8	26.66%	99.99%
20	21	70%	9	30%	99.99%
21	28	93.33%	2	6.66%	100%
22	20	66.66%	10	33.33%	99.99%
23	18	60%	12	40%	99.99%
24	23	76.66%	7	23.33%	99.99%
25	25	83.33%	5	16.66%	99.99%
TOTAL	578	77.06%	172	22.93%	99.99%

Respuestas correctas e incorrectas de los 30 docentes en formación de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidades en Biología y Química, de tercer grado durante al final del ciclo escolar 2019-2020.

## Resultados

1. El aprendizaje esperado, es un elemento fundamental para desarrollar secuencias didácticas. A partir de su planteamiento se diseñan estrategias didácticas e instrumentos de evaluación. Y con ello se elaboran propuestas didácticas que tengan que ver con los contenidos, valores, actitudes y sobre todo el desarrollo de habilidades en este caso científicas.
2. Los aprendizajes esperados, empiezan por señalar un verbo, como puede leerse en negritas en la figura 6.3; entre los verbos más destacados se tienen: explicar, identificar, analizar y modelizar.

### Figura 6.3

*En la página 49 de un documento recepcional, en negritas se puede leer el aprendizaje esperado que orientó la construcción de la propuesta didáctica por parte de una de las estudiantes de cuarto grado de la LES-Biología.*

En cuanto al diseño de la estrategia primero se elige un aprendizaje esperado que al trabajarlo mediante el ABP se favorezcan los conocimientos y habilidades de los estudiantes, en este caso es **"Explica cómo evitar el sobrepeso y la obesidad con base en las características de la dieta correcta y las necesidades energéticas en la adolescencia"** que pertenece al eje de sistemas, del tema sistemas del cuerpo humano y salud, del programa de Ciencias y Tecnología. Biología, el cual integra temas que se relacionan directamente con los alumnos, familias o la sociedad, por lo que, crear un problema para este aprendizaje permite que sea más realista, logrando un mayor interés por parte de los alumnos.

Para esto se elabora una secuencia didáctica que guía el proceso del ABP, para no perder el rumbo de los propósitos que se proponen con los alumnos, por ello, se retoma el modelo de

49

1. Las habilidades científicas se fortalecen a partir de estrategias didácticas convenientes en las asignaturas de Ciencias en la escuela secundaria. Existen una variedad de ellas, pero deben seleccionarse correctamente y adaptarse a los contextos y al tipo de alumno.
2. Las estrategias didácticas que desarrollan las docentes en formación en sus propuestas didácticas, para el logro de los aprendizajes esperados son las siguientes: El uso de material didáctico, el modelaje, la lúdica, aprendizaje basado en

problemas, la metacognición, trabajos prácticos con materiales de uso cotidiano, actividades experimentales, uso de TAC: plataformas o sitios web educativos, uso de página Web y metodología lúdica. En la siguiente figura se muestra la carátula del ensayo, en donde se puede apreciar el tipo de estrategia didáctica que planteó la estudiante para el logro del aprendizaje esperado.

**Figura 6.4.**

*Carátula de un ensayo analítico explicativo o documento recepcional, donde se puede leer en el título el tipo de estrategia didáctica seleccionada por la estudiante de la LES-Biología*



Las estrategias didácticas que eligieron las docentes en formación para el logro del aprendizaje esperado influyen en gran medida en el desarrollo y/o fortalecimiento de las habilidades científicas básicas.

## Conclusiones

Con base en los resultados antes presentados se pueden presentar las siguientes conclusiones. En primera instancia, qué, los docentes en formación del cuarto grado de la LES-Química y la LES-Biología:

1. Cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para aplicar estrategias didácticas para favorecer en los alumnos de secundaria el desarrollo de habilidades científicas básicas.

2. Identifican y aplican adecuadamente el concepto de estrategia didáctica, estrategia de enseñanza, estrategia de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en la escuela secundaria.
3. Clasifican adecuadamente las estrategias didácticas de acuerdo a su momento y presentación en una secuencia didáctica en preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales.
4. Plantean y aplican diferentes actividades, entre ellas: cuadro SQA, cuadro R-P-RP, preguntas exploratorias, lluvias de ideas, video tutorial, preguntas guía, preguntas literales, la mesa redonda, debate, taller, seminario, simposio, foro, trabajo por proyectos, estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, trabajos prácticos, actividades experimentales, V de Gowin, analogías, historietas, organizadores gráficos, cuadro sinóptico, resúmenes, matriz de clasificación como estrategias didácticas que permiten orientar la atención de los alumnos.
5. Desarrollaron en sus alumnos habilidades científicas para explicar, predecir, interpretar, representar y comunicar fenómenos naturales; así como, para la toma de decisiones informadas para explicar científicamente fenómenos naturales, plantear problemas e hipótesis, proponer alternativas de solución a problemas de la vida cotidiana, comprobar experimentalmente fenómenos enterales, para indagar científicamente, socializar los resultados de una investigación científica, la capacidad de reflexión, análisis, crítica, refutación y contrastación, diseñar y realizar actividades experimentales, para hacer inferencias, deducciones y conclusiones.

Sabemos que las habilidades científicas básicas desarrolladas en los alumnos tienen relación con lo que plantean los propósitos para el estudio de las ciencias en la escuela secundaria, con las habilidades asociadas a la ciencia y con el enfoque didáctico planteado en los Programas de Estudio 2011 de Educación Básica, Secundaria/Ciencias y con el enfoque

pedagógico planteado en el Plan y Programas de Estudio 2017, Educación Secundaria, Ciencias y Tecnología. Por lo que se propone difundir entre la población estudiantil de la ENCH, los docentes en servicio de la región y del estado las diferentes propuestas didácticas elaboradas por los y las docentes que cursaron su último año de formación inicial en la LES-Biología y la LES-Química y elaboraron su documento recepcional durante los ciclos escolares 2019-2021 y 2020-2021.

## Referencias

- Arca, M. P. Guidoni y P. Mazzoli. (1999). Enseñar ciencia. Cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base. Barcelona, España: Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1999). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo (22ª reimpr.). México: Trillas.
- Bachelard, G. (1975). La actividad racionalista de la física contemporánea. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo Veintiuno.
- Bachelard, G. (1993). La filosofía del No. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bachelard, G. (1990). La formación del espíritu científico. México: Ediciones Siglo Veintiuno.
- Bruner, Jerome Seymour (1941). A psychological analysis of international radio broadcasts of belligerent nations. (Tesis de PhD). Harvard University.
- Caamaño, A. (2003). Los trabajos prácticos en las ciencias experimentales. Una reflexión sobre sus objetivos y una propuesta para su diversificación. Barcelona, España: Aula de Innovación Educativa.
- Calixto, R. (1996). La imagen deseable de las Ciencias Naturales. En: Cuadernos de actualización, No. 11. México: UPN.

- Carretero, M. (2003). *Construcción y Educación* (7ª reimpr.). España. Luis Vives.
- Castro, L. (1996). *Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en la EGB.* (2ª reed). Argentina: Magisterio del río de la Plata.
- Coll, César, et al. (1999), *El constructivismo en el aula.* Editorial Graó. Barcelona, Novena edición.
- Del Carmen, L., et al. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria.* Barcelona: Horsori Editorial.
- Díaz Barriga, Frida. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: McGrawhill.
- Díaz, F. (2008). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* México: Mc Graw Hill.
- Dushsl, R. A. (1995). *Más allá del conocimiento: los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual.* Enseñanza de las ciencias. España: ICE.
- Freire, P. (1989). *La pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. (1986). *Verdad y Método.* Salamanca, España: Sígueme.
- García, M. y Calixto, R. (1999). *Actividades Experimentales para la Enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Básica.* Perfiles Educativos, enero-junio. 83-84. México: UNAM.
- García Ruiz, Mayra y Calixto Flores, Raúl (1999). *Actividades Experimentales para la enseñanza de las ciencias en la educación básica*”. Perfiles Educativo, enero-junio. 83-84. México: CESU-UNAM.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptis Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill.

- Kuhn, T. s. (1982). La Tensión esencial. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, t. s. (1992). La Estructura de las Revoluciones Científicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lacueva, A. (1999). Proyectos de Investigación en la escuela: científicos, tecnológicos y ciudadanos. Revista de Educación, número 323, 265-268.
- Nieda, J. y Macedo, B. (1998). Importancia de la enseñanza de las ciencias en la sociedad actual. En: Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años. México: SEP.
- Popper, K. R. (1999). La Lógica de la Investigación Científica. Madrid, España: Tecnos.
- Popper, K. R. (1994). Conjeturas y Refutaciones, “el desarrollo del conocimiento científico”. 4ª Reimp. Barcelona, España: Paidós.
- Piaget, J. (1970). Piaget’s theory. En P. H. Mussen (Comp.), Carmichael’s manual of child psychology. Vol 2. Nueva York: Wiley.
- Piaget, J. (1979). Tratado de lógica y conocimiento científico (1). Naturaleza y métodos de la epistemología. Buenos Aires: Paidós. Piaget, J. (1986). Seis estudios de psicología. (2ª ed.) Barcelona: Barral.
- Pozner, Vladimir . (1986). Vladimir Pozner erinnert sich, Reclam.
- Segovia, F. (1999). El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo. España: Limusa.
- SEP. (2010). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos. Programa para la Transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- SEP. (2011a). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: Autor.
- SEP. (2011b). Programas de Estudio 2011. Educación Básica. Secundaria. Ciencias. México: Autor.

Vygotsky, L. S. (1981). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Zavala, A. (Coord). (2000) Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula, España: grao



## **Capítulo 7. Valoración de la profesión docente en tiempos del covid-19. El caso de los docentes de educación primaria del Municipio de Cuautitlán Izcalli**

Areli Lozano Flores  
Sergio Gutiérrez Hernández  
Oscar Prisciliano Fragoso Vidal  
Diana Rojas Salinas

**Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli**

### **Resumen**

El propósito del presente estudio es conocer la Valoración de la Profesión Docente durante la Pandemia por COVID-19 a partir de la autopercepción que tienen los profesores de Educación Primaria del trabajo desarrollado en el Municipio de Cuautitlán Izcalli. Ante la pregunta ¿la disposición para el trabajo, la satisfacción de la carrera, el orgullo profesional, y la antigüedad en el servicio son elementos que dan cuenta de la valoración de la profesión docente? fueron recopilados datos por medio de una encuesta consistente en 32 reactivos, que se aplicó por medios virtuales a una muestra de 1057 docentes. Se realizó un análisis de frecuencia con los datos obtenidos con una tabulación cruzada simple, en relación al nivel académico, sexo y antigüedad en el servicio, con lo que se pudo identificar a la antigüedad y la experiencia en el servicio como el elemento que determina con mayor claridad la valoración de la profesión docente.

### **Palabras clave**

Profesión docente, valoración de la práctica, saberes y experiencia docente.

### **Introducción**

Valorar la experiencia de los docentes en servicio de educación primaria en el municipio de Cuautitlán Izcalli, a través de identificar variables concretas de su desempeño en el campo de la práctica en un momento crítico para el sistema educativo y las escuelas de educación

básica ante los retos generados por la pandemia de COVID 19. La valoración es clave para comprender aspectos relevantes como son las estrategias de trabajo implementadas por los docentes durante la pandemia, para enfrentar el reto de sostener de manera virtual las clases, el avance de los programas, y los aprendizajes de los estudiantes de nivel primaria en el municipio de Cuautitlán Izcalli. El reto de pasar de un sistema presencial que fortalece los procesos de socialización de los niños a través de la convivencia cotidiana, a un sistema virtual, para el cual los docentes no estaban preparados.

La investigación, tiene un sentido exploratorio a través de una encuesta, que arroja un conjunto de resultados interesantes, que permiten identificar las tensión existente entre la política educativa de garantizar la continuidad del funcionamiento del sistema educativo, de acuerdo al calendario escolar establecido y las herramientas tecnológicas que los docentes aprendieron sobre la marcha, para garantizar los aprendizajes de los estudiantes, evitando el rezago y el abandono escolar de los niños. La investigación abre posibilidades de acuerdo a los datos de visualizar una valoración acerca de los esfuerzos realizados por los docentes del municipio para implementar diversas estrategias en condiciones inéditas de trabajo, provocadas por la pandemia.

La investigación ofrece resultados que detonan un conjunto de debates acerca de la práctica de los docentes de Escuela Primaria, con variables concretas como; los años de servicio, la preparación profesional, la condición de género, la expectativa de trabajo, la aceptación de los padres de familia y la autopercepción de su propia labor.

### **Revisión de la Literatura**

La investigación desarrollada sobre el desempeño profesional de los docentes en servicio de educación primaria, durante el confinamiento por la COVID 19, en el municipio de Cuautitlán Izcalli, Estado de México, permitió apreciar lo que investigadores como Moran señalan: “Las competencias y los saberes docentes son resultado no sólo de su

formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia en concordancia con los contextos socioculturales y las realidades educativas no siempre favorables” (pág. 55).

En efecto, los contextos socioculturales y las realidades inéditas derivadas de la pandemia, abren la posibilidad de comprender con mayor profundidad la manera en cómo se ponen en juego las competencias, los perfiles, las trayectorias, los saberes y las estrategias de los docentes en servicio ante una nueva realidad provocada por la pandemia. La investigación permite explorar y describir no solo los esfuerzos que realizan los docentes para no interrumpir la continuidad de sus actividades y a la vez encontrar señales de la percepción que tienen de su propio trabajo en una realidad inédita que pone a prueba la creatividad de los docentes, como apunta Morán en la cita anterior. No solo es la pandemia, es importante señalar que los docentes están viviendo la implementación de un nuevo modelo educativo, basado en el constructivismo social, y que “demanda de él además de las competencias técnicas, también las competencias de un agente de cambio y las de un intelectual transformador de la sociedad hacia una utopía humanista”. (pág. 57) Aun sin la pandemia la exigencia social hacia el trabajo de los docentes, es histórico, para Mercado (2007) “el maestro aparece como el destinatario de las demandas sociales y culturales, se le concibe como el operador fundamental del cambio educativo; la sociedad lo interpela y le exige asumir el papel que le corresponde para promover el cambio” (pág. 31). Las demandas están ya preestablecidas al igual que el curriculum y los planes y programas de estudio, lo que nadie imaginó, es que las Escuelas algún día cerraran sus edificios, por una situación como la pandemia y se presionaran para seguir ofreciendo sus servicios con el apoyo de la tecnología, autores como Bain (2007), señalan que los grandes profesores pasan por la vida de los estudiantes y solo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza sobre ellos. Con la pandemia los retos fueron mayores y por el sentido de la Investigación, los docentes de educación primaria manifestaron un gran orgullo al

transitar con el apoyo de la tecnología a otras formas de hacerse presente con los alumnos para lograr los aprendizajes propuestos en los programas.

En este contexto de reformas educativas recientes para la educación básica, las respuestas de los docentes no solo se centran en la forma en cómo reaccionaron ante la pandemia y la demanda de ofrecer un servicio educativo a distancia que garantizara el aprendizaje de los niños, habría que considerar también la continuidad y cierre de un ciclo escolar, (2019-2020), y la apertura del siguiente, (2020-2021), con la incertidumbre de no saber si todo el año escolar sería o no virtual. El reto es mayor para los profesores al acelerar su aprendizaje en el uso de las tecnologías y mantener el contacto con los alumnos y padres de familia, para los docentes implicó, reorganizar los contenidos, diseñar nuevas secuencias didácticas de actividades, modificar la organización social de sus grupos y ensayar nuevas formas de interacción con los niños, además de replantearse el proceso de evaluación y acreditación de todo el ciclo escolar.

La importancia de la investigación radica en conocer a través del instrumento que se aplicó a una muestra de 1057 docentes, los niveles de compromiso con la carrera y con la profesión, como un elemento central que al poseerlo detona en un conjunto de prácticas y propuestas de trabajo apoyados comprometidas, a través del uso de recursos tecnológicos que mostraron la capacidad de los profesores, para enfrentar la adversidad de los cambios tan inesperados que la pandemia provocó, al quedarse los alumnos en casa, y enfrentar el reto de continuar con las actividades de la escuela, por ello el énfasis de la ponencia está en la variable número seis: “Valoración de la profesión docente (P25): valora el grado en el que el docente se siente satisfecho y orgullosos con su profesión. Se midió el nivel mediante cuatro factores con la misma escala.”.

Es importante señalar que la variable siete: (conocimientos pedagógicos) y la ocho (colaboración con los padres de familia), complementan la variable seis, por la propia complejidad del trabajo docente.

Lo anterior porque la docencia no es solo asegurar la transmisión de los conocimientos, convergen en ella un conjunto de variables que implican el conocimiento de los alumnos, el enfoque con el que se trabajan los contenidos y que se expresan en los aprendizajes clave, considerados de esta manera porque son para toda la vida del estudiante. Queda claro en la ponencia que, para poder implementar un sistema a distancia con el apoyo de la tecnología, la colaboración de los padres de familia era indispensable, sin ellos y las adecuaciones de sus tiempos y de su propia vivienda, avanzar hubiera sido imposible.

## **Metodología**

La ponencia es parte de la investigación, realizada, por la red de estudios latinoamericanos en Educación Normal (RELEN), desarrollada con una metodología de corte cuantitativo, es un estudio transversal, de alcance descriptivo, que como define Hernández Sampieri (2010) este tipo de estudios "Van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables" (pág 83), a partir de identificar elementos teóricos y conceptuales que permiten concentrar en campos de conocimiento definido las respuestas emitidas en los cuestionarios aplicados a los docentes de Educación primaria del municipio de Cuautitlán Izcalli.

La magnitud y la naturaleza del fenómeno son criterios para la elección del método más adecuado (Martínez Miguelez, 2009). El objeto de conocimiento estudiado, nos remite a un espacio identificado y delimitado, en nuestro caso el Municipio de Cuautitlán Izcalli, a una cantidad precisa que son los docentes que conforman la población de Educación Primaria, a la temporalidad que contempla un momento histórico a partir de la declaratoria de la Pandemia por COVID-19 y a la magnitud en cuestión del impacto en el ejercicio de la

profesión docente, estos elementos homogéneos permiten un abordaje en plenitud desde el paradigma cuantitativo.

El instrumento utilizado fue un cuestionario de preguntas cerradas, y permitió apreciar una valoración de la práctica de los docentes y su profesión en tiempos de COVID 19. Los datos nos permiten apreciar que, ante la adversidad y la impartición de una educación a distancia, los docentes no solo reaccionaron de manera positiva incorporando a su experiencia y sus saberes el uso de recursos tecnológicos para poder atender a sus alumnos, durante la pandemia. Evitando con ello el rezago, la deserción y el abandono escolar.

La ponencia tiene como contexto la aplicación de cuestionario en 76 poblaciones del país, y en el caso de los docentes de nivel primario del municipio de Cuautitlán Izcalli, de 1057 docentes, conformaron la muestra seleccionada de manera aleatoria de una población total de 1232 docentes que laboran en 8 zonas escolares del municipio en mención, se eligió una muestra grande a fin de estimar con mayor precisión el valor poblacional y reducir al máximo el error, debido que existe una relación inversamente proporcional entre la muestra y el error, a mayor tamaño de la muestra existe menor índice de error (Kerlinger, 2002).

## **Resultados**

De los 1061, docentes encuestados el 69.7%, le otorga un alto sentido de valoración a la profesión docente, aun con las condiciones adversas de la pandemia por el Covid 19, los docentes perciben su ejercicio profesional como indispensable para otorgar garantías en la formación de los niños que cursan la Educación Primaria en el Municipio de Cuautitlán Izcalli, la gratificación por desempeñar sus tareas en la enseñanza les genera una satisfacción personal amplia, como lo hace evidente el porcentaje señalado con anterioridad.

Cabe destacar que la antigüedad en el servicio de parte de los docentes no fue un factor que limitará el uso de la tecnología para establecer contacto con los niños y padres de familia, y poder avanzar en el desarrollo de los programas y los contenidos, habrá que señalar que el municipio de Cuautitlán Izcalli, cuenta con condiciones urbanas favorables para la conectividad y los servicios de internet, propiciando que la mayoría de los hogares cuenten con ellos. Los docentes mostraron disposición para trabajar con los alumnos y lograr la colaboración de los padres de familia. Es interesante que en tiempos de incertidumbre los docentes se muestren profesionalmente orgullosos de lograr que los alumnos progresen en sus aprendizajes y no haber detenido el avance del proceso educativo de los niños de educación primaria.

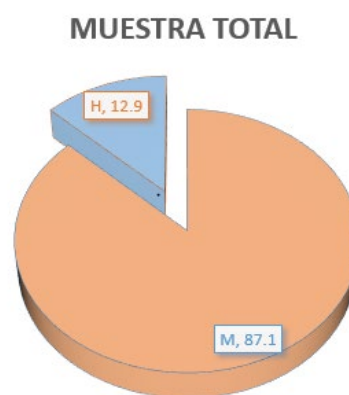
El análisis desarrollado para la elaboración de este documento; derivan de la muestra aleatoria obtenida de docentes que laboran en el nivel de educación primaria en el Municipio de Cuautitlán Izcalli en instituciones Estatales.

Se aplicaron 1061 encuestas identificándose que: El mayor número de docentes son mujeres; representando el 87,1%, en comparación al 12.9%de varones.

**Tabla 7.1**

MUESTRA	
Género	M
M	924
%	87.1
H	137
%	12.9
Total	1061
%	100

**Figura 7.1**



De acuerdo al último censo de población realizado por el INEGI en 2020, Cuautitlán Izcalli cuenta con 555 163 habitantes, de los cuales 268 956 son hombres, es decir, el 48.45%, y 286 207 son mujeres, equivalente al 51.52% de la población total, en el caso concreto de la población estudiada, destaca que el 87.1% sean mujeres.

Se identifica que las docentes ostentan un mayor nivel académico al de los docentes varones; lo cual muestra cómo, los docentes y las docentes han pugnado por mejorar su nivel académico más allá de la formación inicial.

### Preparación profesional / nivel académico

Tabla 7.2

PREPARACIÓN / HOMBRES	F	%
Normal Básica	13	1.2
Normal básica con Normal Superior	7	0.7
Titulado Normal Superior	18	1.7
Otra licenciatura	63	5.9
Al menos 1 año de estudios de maestría	5	0.5
Titulado de maestría	27	2.5
Titulado Doctorado	4	.4
	137	12.9
PREPARACIÓN / MUJERES		
Normal Básica	64	6.0
Normal básica con Normal Superior	34	3.2
Titulado Normal Superior	104	9.8
Otra licenciatura	368	34.7
Al menos 1 año de estudios de maestría	65	6.1
Titulado de maestría	260	24.5
Titulado Doctorado	29	2.5
TOTAL	924	86.8

Figura 7.2



Tabla 7.3

Uso de recursos tecnológicos		
HABILIDAD	ANTES	HOY DIA
Avanzada	36.4	56.9
Suficiente	47.6	38.7
Ninguna	16.0	4.4

Tabla 7.4

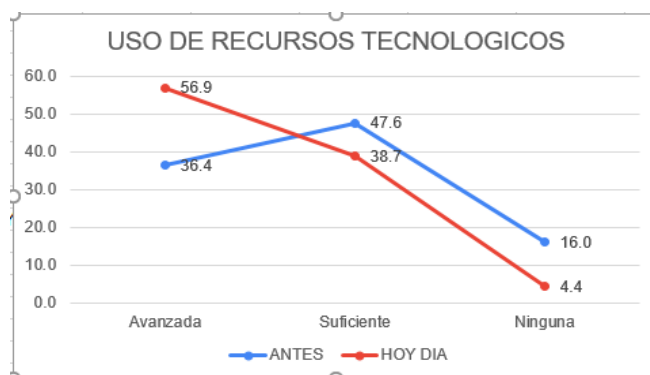
Preparación profesional	%
Normal Básica	7.2
Normal básica con Normal Superior	3.9
Título de Normal Superior	11.5
Otra licenciatura al menos 1 año de estudios de maestría	40.6
Título de maestría	27
Título de doctorado	3.1

Figura 7.3



En lo que respecta al dominio en el uso de los diferentes recursos tecnológicos; se identifica que, la tendencia al dominio avanzado ha aumentado en el uso de los recursos tecnológicos denotando un compromiso para la atención del fenómeno educativo durante el Covid-19.

Figura 7.4



La valoración de la profesión docente se hace evidente; mediante la consideración, de la importancia que reviste ésta para el 69.8% que están Muy de acuerdo y el 22.7% que están de acuerdo, dando un 92.2%.

**Tabla 7.5**

<b>Valoración de la profesión docente</b>	
Muy de acuerdo	69.8
De acuerdo	22.7
Ni de acuerdo , ni en desacuerdo	3.8
En desacuerdo	1.0
Muy en desacuerdo	2.8

**Figura 7.5**

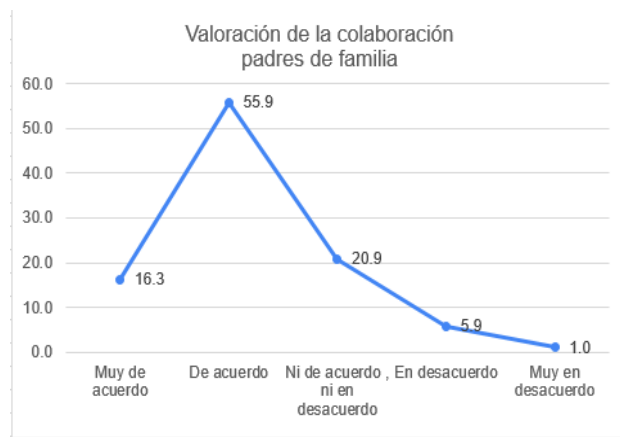


Los docentes hacen énfasis en la importancia de los padres de familia en el apoyo que dan al proceso de enseñanza de sus hijos, al considerar el 55.9% está de acuerdo y el 16.3% está muy de acuerdo en su colaboración.

**Tabla 7.6**

<b>Valoración de la colaboración de padres</b>	
Muy de acuerdo	16.3
De acuerdo	55.9
Ni de acuerdo , ni en desacuerdo	20.9
En desacuerdo	5.9
Muy en desacuerdo	1.0

**Figura 7.6**

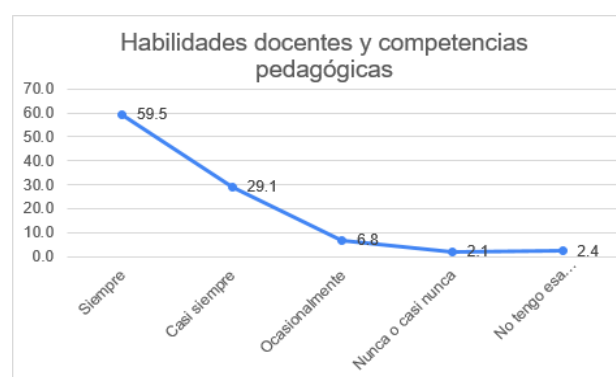


Los diferentes factores que inciden dentro de la práctica profesional docente va más allá del dominio de contenidos; esta es un entramado de competencias profesionales (sociales y pedagógicas); puesto que conlleva la relación empática y socioemocional del sujeto con el sujeto y con su entorno social y natural. Por ello, es importante reconocer el 88.6% de docentes que hacen uso (59.5 % siempre y el 29.1% Casi siempre) de estas cualidades y competencias para el desarrollo de su práctica docente.

**Tabla 7.7**

Conocimiento y competencias pedagógicas	
Siempre	59.5
Casi siempre	29.1
Ocasionalmente	6.8
Nunca o casi nunca	2.1
No tengo esa competencia	2.4

**Figura 7.7**



## Discusión.

La tensión en la que se desarrolla la práctica docente de los maestros y maestras en el municipio de Cuautitlán Izcalli, no solo es generada por las constantes reformas educativas y su implementación, tampoco por las demandas de carácter social que se les exige a los mentores, de esta manera queda claro incluso que los contextos no solo se refieren a circunstancias socioculturales, sino a situaciones inéditas como la pandemia provocada por el COVID 19, que afectó el desarrollo de las actividades cotidianas de la Escuela, y que obligó a replantearse nuevas formas de comunicación y acercamiento con los alumnos a la distancia y de manera virtual. Ante este conjunto de presiones llama la atención que los docentes de nivel primaria que participaron en la encuesta, enfrentaron las condiciones adversas que generó la pandemia, con entusiasmo y con un alto sentido de valoración de lo

que significa ser maestro, de la trayectoria que han recorrido desde su formación e incorporación de manera formal al ejercicio docente, incorporando de manera acelerada el uso de las tecnologías de la información, y diseñando a partir de allí, un conjunto de estrategias didácticas que garantizará el cierre del ciclo escolar 2019-2020, y el desarrollo del 2020-2021 sin afectar la continuidad en la formación de los niños.

Los resultados de la Encuesta permiten apreciar como la composición de género es determinante en cuanto a la composición de la plantilla docente, una gran mayoría son mujeres, quienes también al quedarse en casa, reorganizaron los espacios del hogar para desde allí lograr conectarse con los alumnos, evidenciando un alto nivel de responsabilidad. Lo anterior no es casual si se identifica que también es un sector que constantemente se está actualizando y habilitando, tal como lo muestra el nivel de preparación profesional (29 maestras con grado de doctorado por tan solo cuatro de maestros), estamos frente a un grupo de docentes que se moviliza para lograr incrementar su nivel académico, por lo cual si existe una relación cercana con el uso de los recursos tecnológicos, que si bien se caracteriza como suficiente en la mayoría, la tendencia fue a la alza, en algunos casos por presión de las autoridades y en otros por el compromiso que los maestros experimentan con los alumnos; ambas condiciones generaron un gran avance en el conocimiento y dominio de diferentes aplicaciones y uso de plataformas para mantener un contacto cercano con los niños aun y a pesar del trabajo a distancia, generado por las condiciones de la pandemia.

Con estos antecedentes es claro que la percepción de los docentes hacia su propia práctica es de orgullo profesional, los resultados de la encuesta permiten apreciar a docentes satisfechos de las actividades que realizan con los niños, y de la aceptación de los padres de familia, con las formas de trabajo implementadas no solo durante la pandemia, sino a través del tiempo que ésta se ha sostenido.

Este conjunto de saberes prácticos, permite identificar y reconocer que los docentes piensan lo que están haciendo e implementando, lo cual le otorga un nivel de intelectualidad al trabajo docente, y permite un conocimiento más objetivo acerca del compromiso que y valoración que los docentes de educación primaria del municipio de Cuautitlán Izcalli tienen.

La consideración del apoyo de los padres de familia, es determinante, sobre todo en el sentido de la percepción que los padres tienen acerca del trabajo que realizan los docentes y si están o no de acuerdo con ellos. Este punto es relevante si se considera que la opinión de los padres sobre el desempeño de los docentes tiene que ver con las exigencias sociales hacia el trabajo de los maestros, de acuerdo a los resultados se genera una expectativa amplia del trabajo que se está desarrollando, si los padres de familia están de acuerdo en las estrategias que tanto la Escuela como los docentes implementaron para hacer frente a la pandemia.

## **Conclusiones**

La pandemia por Covid 19, creó un contexto inédito para el desarrollo del trabajo, provocó que los docentes de nivel primaria aprendieran de manera acelerada el uso de la tecnología para trabajar a distancia con sus alumnos, manteniendo contacto en forma virtual. Lo anterior disminuyó el riesgo de rezago, reprobación, deserción y abandono escolar.

Los docentes de nivel primaria del municipio de Cuautitlán Izcalli se sienten ampliamente satisfechos, de aprender a utilizar diferentes herramientas tecnológicas para el desarrollo de su trabajo. Aun cuando en un inicio, fue de manera sorpresiva, con el paso del tiempo, los docentes aprendieron a manejar con facilidad el uso de aplicaciones y plataformas para estar en contacto de manera virtual con los alumnos. Lo anterior hace evidente el nivel de profesionalidad y responsabilidad mostrada por los docentes.

La investigación permitió concentrar en forma ordenada información, que hace evidente la valoración de la profesión docente por quienes participaron en la investigación, ya que, a través de sus respuestas, mostraron orgullo y satisfacción por los resultados alcanzados, con sus alumnos al implementar una propuesta inédita de educación a distancia. Abordar los contenidos de manera diferente, diseñar secuencias didácticas a través de plataformas, evaluar los aprendizajes utilizando recursos novedosos que fueron aprendidos ante la adversidad que generó el cierre de las Escuelas durante la pandemia por COVID 19.

La mayor parte de la población docente que participo en el estudio son mujeres, condición lógica por el número que representan pero que permitió visualizar el interés por lograr mayores niveles de habilitación académica. El predominio del género femenino se identifica desde los procesos de formación inicial en la Escuela Normal, ya que quienes estudian la licenciatura en Educación primaria, son en su gran mayoría mujeres.

El estudio permite apreciar que si bien existía un rezago en el uso de medios tecnológicos para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje con los niños, ante la adversidad de la pandemia por COVID 19, los docentes mostraron una actitud abierta para aprenderlo, sin importar los años de (Hernández Sampieri, 2010) servicio, edad, origen profesional y nivel académico.

## **Referencias**

- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bolivar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.S.A.
- Hernández Sampieri, R. F. (2010). Metodología de la Investigación. Madrid: McGraw Hill.

- Jackson, W. P. (2001). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Kerlinger, F. y. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales. McGraw Hill.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Madrid: Grao.
- Latorre, A. (s.f.). La investigación-acción.
- Martínez Miguez, M. (2009). La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método. Trillas.
- Mercado, C. E. (2007). Ser Maestro. Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal. México: Plaza y Valdés.
- Porfirio, M. O. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. Perfiles educativos, 41-72.
- Woods, P. (1987). La Escuela por dentro. La etnografía en la Investigación educativa. México: Paidós.
- Zabala, V. A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Grao.



## **Capítulo 8. Estudio descriptivo de los atributos estereotipo y no estereotipo de los estudiantes normalistas del IESEN**

Blas López Zavala  
Gabriela Morán Delgado  
Raymundo Juárez del Toro

**Instituto Politécnico Nacional**

### **Resumen**

El objetivo de este estudio, fue caracterizar a los tipos de alumno que se presentan en una escuela normal, considerando la descripción de las variables estereotipo y sin estereotipo de los 258 estudiantes de participantes. A través del enfoque cuantitativo se determinaron los principales atributos del grupo de estudio, los cuales son diferentes a los modelos de alumnos que tradicionalmente se localizan en la teoría.

### **Palabras clave**

Alumno, aprendizaje, estereotipo, estudiante.

### **Introducción**

Generalmente el énfasis en los estudios relacionados con el aprendizaje se ha centrado principalmente en el estudio del quehacer docente ya que se ha asumido que el estudiante se ajusta a las particularidades del modelo de enseñanza empleado; es decir, se asume que de forma automática los estudiantes se alinean de forma automática a los perfiles y orientaciones planteadas en los planes de estudio.

Así, existe mayor literatura y estudios relacionados con los docentes en comparación con los que describen a los estudiantes. Por ello, para comprender en mayor profundidad las relaciones de enseñanza y aprendizaje, así como los vínculos pedagógicos docente-alumno (López Zavala, Juárez del Toro, & Fraire Díaz, 2019), es preciso profundizar en las características que le son propias a los estudiantes normalistas, así como también conocer

los modelos o patrones que le son implantados no siempre de manera consciente, sobre el “deber ser” del estudiante, el cual se traduce en la formación de estereotipos que se forman en el colectivo, sin que necesariamente correspondan con la realidad.

Por tanto, se requiere de investigaciones que profundicen sobre las particularidades de los estudiantes desde su propia perspectiva, para comprender de mejor forma los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan en las escuelas de educación superior.

## **Revisión de la Literatura**

Existen diferentes maneras de referir a la persona que aprende: alumno, discípulo, aprendiz, colegial, educando, escolar, estudiante. Todas ellas tienen implícita la idea de pertenencia a un centro educativo y que cuentan con una persona que se responsabiliza de que la asimilación se lleve a cabo; así como la referencia a la materia motivo de aprendizaje. El docente, en todas las épocas ha ejercido una influencia en los alumnos que nadie puede cuestionar; ya que en mayor o en menor medida las acciones docentes repercuten en el aprendizaje de los escolares. Esta relación docente-estudiante, trasciende los límites de espacio y tiempo, marcados por la clase, ya que mientras un alumno lo es en tanto estudia, luego de terminar la instrucción, puede uno llamarse siempre discípulo de tal o cual maestro. Por otro lado, el escolar y el estudiante presentan un significado que los hace diferentes sólo en que el primer tipo remite a los niños que asisten a las escuelas elementales, en tanto que el segundo se considera en cualquier grado superior a la escuela elemental.

En este apartado se presentan las diferentes concepciones que se han tenido acerca del tipo de hombre que se intentó formar en las culturas antiguas y en el mundo actual. Además, se muestran los tipos de alumnos que consideraron como ideales para cada uno de los maestros que se describieron en el apartado anterior.

Como lo plantean Abbagnano & Visalberghi (2003) el recorrido inicia con la concepción de la docencia en las culturas antiguas. Para los fenicios la formación del hombre consistía en generar aristócratas, por lo que para ellos fueron fundamentales las actividades prácticas que estimularan la iniciativa, la innovación y el ingenio. Con ello buscaron preparar a los industriales y comerciantes. En la cultura babilónica, aún con el mayor desarrollo que presentaba, respecto a Egipto, definía un tipo de educación mágico-sapiencial que limitó el desarrollo científico y frenó la creatividad de los educandos. En este pueblo se considera que la educación debería orientarse a cuestiones prácticas. En el caso de Egipto, la educación fue utilitaria, caracterizada por lo práctico y lo profesional, y se orientaban al aprendizaje para la aplicación. Se formaban escribas con alto nivel para las funciones administrativas, legales, la medicina, la ingeniería, la arquitectura y el sacerdocio. Referente al método de enseñanza, la forma más común era basada en memorizaciones y azotes.

Para la antigua China, la sabiduría conservadora de Confucio se tradujo en una preocupación por la conservación del orden familiar, político y social, como las funciones y las instituciones. En esta sociedad, los hombres cultos son llamados mandarines, los cuales son reconocidos por medio de exámenes estatales, con lo cual se abre la posibilidad de ocupar cargos públicos. Aunque no era un requisito, generalmente quienes lograban acreditar los exámenes, eran personas acomodadas, que asistían a escuelas particulares. Esta preparación literario-formalista estuvo vigente durante varios siglos. (De Hostos, López, & Quiles Calderín, 1991).

En la India, la educación se reservó para las castas superiores, a partir del estudio de la literatura sapiencial de las vedas. En este sentido, fue una educación aristocrática. (Abbagnano & Visalberghi, 2003). La educación del pueblo judío no necesariamente se relacionó con los temas religiosos, como podría esperarse que sucediera. El aporte educativo de Moisés fue la formación de una sólida identidad de nación para el pueblo

hebreo. Esto fue posible con la combinación de tres elementos: la religión, el origen étnico y los padecimientos de servidumbre que les tocó enfrentar. Por tanto, el modelo de formación que se empleó principalmente en los niños fue el de religioso-patriota. (De Hostos, López, & Quiles Calderín, 1991).

Por su parte, en Esparta, la educación se dirigió a la aristocracia guerrera, por lo que se instruían en el manejo de armas, la caza y el deporte. Educar al ciudadano-soldado era una de las prioridades del estado. En oposición a ello, en Atenas, se privilegiaron actividades como la gimnasia y la música. (Abbagnano & Visalberghi, 2003) En Atenas la educación se diferenció por estratos sociales, ya que para los pobres era obligado el aprendizaje de un oficio, en tanto que en las clases privilegiadas se practicaba gimnasia, caza y filosofía. De acuerdo con su legislación, los padres de familia de toda la escala social debían enseñar a leer y a nadar a sus hijos. (Salas, 2012). En el caso de los persas, lejos de limitar la individualidad o fomentar la memorización, promovían formas de activismo dinámico. Así, estimulaban la iniciativa de los futuros guerreros y funcionarios. Según la Ciropedia de Jenofonte, se asemejaba mucho a la educación espartana. Procuraba la educación física, religiosa y moral sobre todo de los guerreros. La escritura era excepción para la clase sacerdotal. (Abbagnano & Visalberghi, 2003).

La forma educativa que refleja en La Ilíada de Homero coincide en gran medida con la enseñanza en la Edad Media, en el sentido de la formación de caballeros (*kouroi*) que con Homero eran los encargados de servir el vino, cantaban, danzaban y cortejaban a las doncellas. La educación del aristócrata homérico comprendía deportes y ejercicios caballerescos, canto y lira. Un ejemplo de esta educación se le encuentra en Aquiles y su maestro Fénix. En la Odisea, Homero presenta al ideal del guerrero con la astucia y versatilidad de Ulises. Aquí mismo se observa también el trabajo productivo. La formación aristocrática-caballeresca es el ideal tanto de La Ilíada como de La Odisea. (Marrou, 2004). El poeta Hesíodo, dirige sus enseñanzas en cantos que expresan consejos para su hermano

Perses. En sus poemas demuestra la necesidad humana de trabajar, como contraparte de los que como su hermano Perses, no quieren cargar con la fatiga que representa el trabajo. (Vianelo de Córdoba, 2007). Abbagnano y Visalberghi (2003) opinan que las enseñanzas de Hesíodo, por el público al que fueron dirigidas, pueden considerarse democráticas. De forma contraria, los himnos de Píndaro fueron de carácter aristocrático, ya que se orientaron a alabar a los triunfadores de las olimpiadas panhelénicas. Cabe aclarar que, en el tiempo de vida de Píndaro, el atletismo era un monopolio de la clase dominante. En tanto, el aprendiz de Sócrates sólo requería contar con una mente curiosa y bien organizada para aprender a partir del diálogo. (De Botton, 2001). Para Epicuro, el discípulo ideal es el que adquiere un carácter de amigo.

Para Savonarola, que predica para enseñar a vencer los vicios que son enemigos del alma, el alumno ideal es un creyente. Por su parte, Maquiavelo toma como modelo al príncipe tirano. Le justifica las crueldades para mantener el poder, con el argumento de que a los hombres hay que conquistarlos o eliminarlos. Para ello, el príncipe requiere imitar a los grandes personajes de la historia, con el propósito de que el pueblo sienta la obligación de defenderlo como defiende a su tierra y a su país. Debe tener necesidad del Estado, para que sea fiel. (Maquiavelo, 2000). De acuerdo con Tomás Moro (2002) la enseñanza escolar se debe orientar a favorecer la libertad y desarrollar la inteligencia, sin excluir los castigos. Esta se complementa con el trabajo corporal en el campo y se orienta principalmente a los oficios de los padres, al cultivo de las letras y al aprendizaje de juegos que desarrollan las habilidades numéricas y la formación de valores. La función de la educación es formar hombres dóciles y buenos, útiles a la república. El tipo de alumno para esta educación se muestra satisfecho de lo que la misma naturaleza le brinda, sigue las tradiciones y busca el beneficio colectivo. Aún los delincuentes requieren un grado de libertad y se dedican a la realización de trabajos públicos. El alumno ideal es el que desde temprana edad muestra su ingenio y la facilidad para asimilar lo que muestran los libros. (Moro, 2002).

Para Montaigne, el alumno ideal es un amigo con una gran cercanía con el maestro, que las suturas de la unión se vuelvan uno con los dos. Es una forma continua de ser, donde no se diferencia entre alumno y maestro. Este tipo de relación se vio idealizada por el binomio Montaigne-La Boétie, la cual es rota por la intempestiva muerte de su amigo, con lo que muere también una parte de Montaigne. (De Botton, 2001). Si bien para Montaigne se aprecia una continuidad entre el docente y el alumno, en Descartes (1998) no son dos personas unidas, el hombre es docente y alumno a la vez, es decir, el hombre aprende por su propia razón. La forma de aprender tratada por Descartes es la duda. Pero ésta, no es equivalente a escepticismo, ya que la duda busca soluciones: es constructiva. Es una duda que busca la perfección en el conocer.

Aun cuando Descartes (1998) plantea un camino para conocer, no considera convenientemente que los otros lo sigan, sino que sean guiados por sí mismos. Para guiarse a uno mismo, lo primero que se debe hacer es sólo aceptar como verdaderas las cosas de las que tenemos evidencia de que lo son. Luego se dividen las dificultades a examinar para encontrarles mejor solución. Posteriormente se ordenan los pensamientos de lo simple a lo compuesto. Finalmente, hacer enumeraciones y revisiones completas sin omitir nada. Descartes se opone abiertamente a la escolástica, la cual consistió en comparar y contrastar opiniones de autoridades reconocidas, por ello opina que tener como docente a un hombre, aun siendo el mejor de su tiempo, es una limitación, ya que cuando se siguen las doctrinas ajenas, casi nunca se supera al creador. “Estoy seguro que los más apasionados seguidores de Aristóteles se considerarían felices si tuviesen tanto conocimiento como aquel, aun cuando fuese condición de no tener nunca mayor conocimiento de la misma. Son como la hiedra, que no puede subir más arriba de los árboles que la sostienen, y muchas veces desciende después de haber alcanzado la cima” (Descartes, 1998, págs. 115-116). El aferrarse a un guía limita el hábito y la facilidad para encontrar cosas nuevas.

Kant en el siglo XIX expresó que el hombre debe confiar en su conocimiento racional, pero además de la razón, para aprender es necesaria la experiencia. Otro componente necesario para Kant lo es el desarrollo de la moral en las generaciones jóvenes. Entonces, su ideal de alumno es el autónomo moral. Con ello, "...mantiene la fe ilustrada en un progreso humano universal." (Abbagnano & Visalberghi, 2003, pág. 294). Goethe, un gran maestro de vida, sensible a todos los aspectos de la existencia humana, no definió a un estudiante modelo, sino que reivindica el derecho a desenvolverse y expresarse tal y como lo indique la propia naturaleza del ser humano. En este sentido, considera que el alumno debe ser natural y libre. (Casado & Sánchez-Gey, 2007). De igual manera, Schopenhauer opta por aceptar a los hombres como son, y no buscarles sus carencias. Dirige sus enseñanzas como lo hace un niño con sus juguetes, a sabiendas que no se le comprende, pero autoengañándose para lograr "comunicarse". Les escribe no a los contemporáneos ni a los compatriotas, sino a la humanidad, sin considerar quién va a leer su obra. Aunque realmente en la etapa final de su vida cuando sus obras lograron prestigio. (De Botton, 2001).

En opinión de Marx (2004), en el capitalismo, todo trabajo con máquinas requiere un aprendizaje temprano del obrero, para que éste pueda adaptar su propio movimiento al movimiento uniformemente continuo de un autómatas. Pero el ser humano es una persona deseosa de aprender algo nuevo y con capacidad de pensar por cuenta propia. Para que el pensamiento y la concientización se logren es preciso que el hombre pueda aprovechar el propio trabajo como una fuente de aprendizaje permanente. En este sentido, el aprendiz se caracteriza por ser un trabajador que reflexiona y aprende de su práctica.

El tipo de alumno ideal para Nietzsche, es el de semejante, compañero o cómplice. Pero también lo concibe como alguien que no quiere seguir siendo discípulo, y que se encuentre a sí mismo. Esto quiere decir que no está al alcance de todos escuchar y aprender sus enseñanzas. En Zaratustra se dirige a los intrépidos, a los que indagan, a los que les

gustan los enigmas. Para Zaratustra el ser humano se muestra como un material que requiere ser moldeado. Nietzsche considera que para comprender su filosofía "...se necesita para ello estar acostumbrado al aire de las alturas, a las caminatas invernales, al hielo y a las montañas, en todos sentidos" (De Botton, 2001, pág. 236). Este superhombre (*Übermenschens*) de Nietzsche se personificó en el abate Galiano, Henry Beyle (Stendhal), Montaigne o Goethe. Estos personajes poseían ambición, dignidad, fortaleza de carácter, humor en independencia y habían sido artistas, entre otras características.

Para concluir este recorrido de personajes históricos, Unamuno expresa que lo que hace que el alumno se encadene en su maestro es el calor de la pasión por la enseñanza, es el heroico furor del magisterio y la formación de los valores que precisa el estudiante. (Rober, 1985). La visión de Unamuno coincide con una idea muy generalizada en el campo de la pedagogía, la cual consiste en atribuirle mayor peso a la función docente y su influencia para la formación del hombre, que a las particularidades de cada ser humano que se pretende educar. En esta posición se asume que el estudiante es moldeable y por ello, puede tomar la forma que el docente determine. Este rol que le es asignado al alumno, se aprecia con mayor énfasis en la enseñanza tradicional, la cual concibe al estudiante como un receptor de la información que proporciona el maestro. El aprendiz es considerado como un ente pasivo en el proceso de aprendizaje, por lo que en este modelo predomina la memorización, el conocimiento teórico y la concepción de la realidad como estática; es por ello por lo que los conocimientos aprendidos adquieren el carácter de dogma. More (2001) al referirse a la educación tradicional describe que el alumno es quien no sabe, debe escuchar en silencio, pensar lo mismo que piensa el maestro, y actuar cuando éste se lo permite, sometiéndose dócilmente y adaptándose a una situación aparentemente natural e incuestionable.

En el conductismo, el alumno es considerado como un receptor activo del proceso instruccional. Se asume que el aprendizaje en el ser humano se da en los mismos términos

que los animales, por lo que se aprende como producto de la interacción con el medio. En este proceso, el estudiante recibe estímulos positivos y negativos en función de las respuestas y conductas que manifiesta; de esta manera, el aprendizaje surge de la asociación de los estímulos con respuestas. Sobre el carácter activo del alumno en este modelo, Ferreiro Gravié (2006, pág. 19) menciona que: “aunque el alumno es activo, su actividad es prefijada por un diseño instruccional fuertemente restrictivo.”

Para la escuela nueva, el alumno es el protagonista y eje de toda la actividad educativa, en oposición a la educación tradicional que consideró al docente como el centro de la enseñanza y el aprendizaje. En esta concepción, el alumno se considera activo por lo que vive experiencias directas, para desarrollar su personalidad. Fullat (1992) expresa que es la pedagogía del interés en el estudiante. Para Piaget el alumno es un participante activo en las actividades de aprendizaje. En la concepción piagetana, el escolar propone soluciones a problemas planteados, defiende sus ideas y experimenta una toma conciencia cuando se le presenta un conflicto cognitivo. (Ferreiro Gravié, 2006). El alumno en la propuesta de Vigotsky es un aprendiz colaborativo, ya que, a partir de la actividad en colectivo, logra interiorizar los aprendizajes personales. (Román Pérez & Díez López, 1991).

En el mundo actual, la educación en los Estados Unidos de Norteamérica, de acuerdo con (Villegas-Reimen, 2003), se dirige a un tipo de alumno multicultural, que responde a las necesidades de una cultura cosmopolita como la norteamericana. Asimismo, en México, a través del enfoque de los planes de estudio, se ha buscado la formación de un ciudadano colaborativo e integrado a la sociedad. (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003).

Con esta descripción de alumnos ideales, tanto para algunas culturas antiguas, como modernas se afianza la idea de que no existe un solo tipo de alumno para ser exitoso.

## **Metodología**

El presente estudio se ubica en la ruta cuantitativa de la investigación, al ser un estudio descriptivo y transversal. La hipótesis de investigación consistió en afirmar que existen atributos específicos de los estudiantes del grupo de estudio que no necesariamente corresponden con los modelos teóricos existentes.

Para la realización de esta investigación, se utilizó a la totalidad de los estudiantes de licenciatura del Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, de Cd. Lerdo, Dgo. (IESEN LCR) que se encontraban presentes en el momento en que se aplicó el cuestionario. Así, se tuvo participación de cuatro programas educativos: Licenciatura en educación preescolar (68), Licenciatura en educación primaria (79), Licenciatura en Educación Especial (72), Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas (15) y con Especialidad en Formación Cívica y Ética (24) distribuidos por semestre, tal y como se observa en la Tabla 8.1.

**Tabla 8.1**

*Especialidad y grado de los alumnos del IESEN*

<b>Especialidad</b>	<b>Preescolar</b>	<b>Primaria</b>	<b>Especial</b>	<b>Matemáticas</b>	<b>FC y E</b>	<b>Total</b>
SEMESTRE 1°	37	15	16	15		83
3°	31	20	12		24	87
5°		31	24			55
7°		13	20			33
Total	68	79	72	15	24	258

De los 258 estudiantes encuestados en una sola emisión, 201 corresponden al género femenino sólo 59 son del género masculino. La edad de los participantes va de 17 a 25 años, en donde 19 años es la edad más frecuente. Con relación a la edad es un grupo es muy homogéneo ya que el promedio de edad es de 19.5, con una desviación estándar de 1.32 años.

El instrumento de investigación fue un cuestionario autoadministrable integrado por un grupo de 64 variables (ver Tabla 8.2) que reflejaron la opinión de los estudiantes sobre sí mismo. En el proceso de construcción se elaboraron diferentes versiones del

mismo, las cuales se pilotearon para paulatinamente llegar a la versión final. Para garantizar la validez del cuestionario, se consideró la opinión de cuatro expertos en docencia e investigación, así como las opiniones de un grupo de 17 estudiantes de instituciones de educación superior diferentes a donde se realizó la aplicación definitiva del instrumento. Con el pilotaje del cuestionario fue posible valorar el grado de confiabilidad del instrumento de investigación a través del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual al aplicarlo de manera se obtuvo un 0.949, con lo que se considera adecuado de acuerdo con Rosenthal (Landro Hernández & González Ramírez, 2006).

**Tabla 8.2**

*Variables de investigación*

Adaptable	Descriptivo	Innovador	Original	Servicial
Atento	Diferente	Inteligente	Paciente	Sincero
Autónomo	Dinámico	Juguetón	Patriótico	Sistemático
Autoritario	Disciplinado	Justo	Perseverante	Sociable
Clasificador	Educado	Libre	Práctico	Solidario
Colaborador	Enérgico	Mecanicista	Realista	Teórico
Comparador	Experimentado	Memorista	Rebelde	Tolerante
Complaciente	Expresivo	Metódico	Reflexivo	Trabajador
Común	Feliz	Moldeable	Reproductivo	Tradicionalista
Creativo	Franco	Natural	Responsable	Universal
Crítico	Imaginativo	Obediente	Rígido	Vanidoso
Democrático	Independiente	Observador	Seguro	Verbalista
Dependiente	Inestable	Organizado	Serio	Nada

La captura de las autovaloraciones de los estudiantes se realizó de forma manual en hojas de cálculo de Excel, para procesar estadísticamente los datos con el programa NCSS 2006. Los estadígrafos calculados fueron: media ( $\bar{X}$ ), mediana (MD), moda (MO), mínimo (MIN), máximo (MAX), desviación estándar (DS), curtosis (K), coeficiente de variación (CV), coeficiente de dispersión (CD), valor Z y asimetría (SK).

Una vez obtenidos estos valores, se procedió a realizar una clasificación en variables estereotipo y variables sin estereotipos. Para ello se utilizó el criterio de González Alanís (2001), el cual expresa que una variable es estereotipo cuando presenta un valor igual o

menor a 14 %, en el coeficiente de variación para las variables que presentan una distribución normal, o en el coeficiente de dispersión para las variables no normales.

Los resultados de la estadística descriptiva se muestran en dos tablas en las cuales se presentan variables de alumnos y docentes con estereotipos y sin estereotipos. En cada tabla, las variables se ordenaron de mayor a menor con base en la media ( $\bar{X}$ ) y considerando tres bloques definidos por los límites inferior (LI) y superior (LS) calculados a partir de sumar y restar la desviación estándar de las medias.

## Resultados

En este apartado se presenta la lectura de la estadística descriptiva de las variables empleadas en la investigación. Los resultados se muestran en dos tablas, las cuales corresponden a los atributos de los alumnos que los definen considerando las variables estereotipo y no estereotipo.

La Tabla 8.3 muestra 15 variables estereotipo de los estudiantes encuestados; todas ellas presentan un comportamiento no normal ya que media, mediana y moda no coinciden en sus valores. Las variables reflejan un valor mínimo entre 0 y 20, en tanto que el valor máximo en todos los casos es de 100, lo que indica que el rango va de 80 a 100. Sólo en tres variables se presenta todo el recorrido de la escala: *actuar de acuerdo con las características propias de la personalidad, responder por errores cometidos y el compromiso hacia los intereses de los demás.*

El coeficiente de dispersión en todas las variables refleja homogeneidad con un solo grupo de opinión, por lo que estas variables son consideradas como atributos estereotipo de los alumnos encuestados.

La curtosis mayor a tres en todas las variables indica que el apuntalamiento de la curva es leptocúrtica, lo que muestra alta concentración de las opiniones de los estudiantes normalistas.

Este grupo de variables presenta una asimetría negativa, por tanto, la tendencia mayoritaria se orienta a otorgar valores altos a los atributos en cuestión, en tanto que un grupo pequeño de estudiantes otorgaron valores bajos de acuerdo con la escala utilizada.

La totalidad de las variables de esta tabla cuentan con valores Z superiores a 1.96, por lo que los resultados son generalizables a poblaciones con características semejantes.

Los atributos que se encuentran por encima del límite superior indican que, en mayor medida los alumnos opinan que cuentan con *un estado de ánimo que refleja satisfacción de necesidades y la actitud de expresar pensamientos con veracidad.*

De ello se infiere que este grupo de variables refleja los ideales de alumno que han conformado los encuestados a lo largo de su vida, pero particularmente en la institución en donde reciben su formación para docentes.

### **Tabla 8.3**

*Estadística descriptiva de las variables estereotipos de los alumnos.*

No.	Variable	$\bar{X}$	MD	MO	Min	Max	DS	K	CV	CD	Z	SK	
22	Feliz	89.2	95	100	20	100	15.2	8.58	17.0%	10.0%	5.87	-2.22	
54	Sincero	87.8	90	100	5	100	16.33	10.54	19.0%	11.0%	5.38	-2.53	
24	Imaginativo	86.7	90	100	15	100	16.71	7.39	19.0%	12.0%	5.19	-2	
18	Educado	86.4	90	90	10	100	14.8	8.22	17.0%	11.0%	5.84	-1.98	
45	Realista	86.3	90	100	10	100	16.71	7.76	19.0%	12.0%	5.17	-2.05	
23	Franco	86.3	90	90	5	100	15.99	10.55	19.0%	11.0%	5.39	-2.41	
36	Natural	86.0	90	100	0	100	18.47	8.75	21.0%	12.0%	4.66	-2.31	
60	Trabajador	86.0	90	90	10	100	15.26	9.2	18.0%	11.0%	5.64	-2.21	
49	Responsable	85.8	90	90	0	100	15.81	11.71	18.0%	11.0%	5.42	-2.49	
57	Solidario	85.4	90	90	0	100	17.12	8.18	20.0%	12.0%	4.99	-2.1	
30	Justo	85.2	90	90	10	100	16.42	9.49	19.0%	11.0%	5.19	-2.32	
38	Observador	84.6	90	90	20	100	14.68	7.04	17.0%	11.0%	5.77	-1.74	
53	Servicial	84.5	90	90	3	100	16.45	7.26	19.0%	12.0%	5.14	-1.89	
6	Colaborador	83.5	90	90	10	100	16.19	7.1	19.0%	13.0%	5.16	-1.74	
28	Inteligente	80.0	85	80	8	100	16.99	6.14	21.0%	14.0%	4.71	-1.7	
		$X_x = 85.6$					$LS = 87.6$						$LI = 83.5$

La Tabla 8.4 está conformada por 49 variables que refieren el grado en que los estudiantes normalistas poseen tales atributos. El total de las variables se consideran no normales, en tanto que las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) no son coincidentes.

La mayoría de las variables presentan un mínimo de 0 y un máximo de 100 lo que indica que se recorren todos los valores de la escala, excepto las variables que indican el grado de *firmeza y constancia en el logro del aprendizaje, desarrollo de habilidades por el ejercicio constante, diligencia en la realización de actividades para el aprendizaje, toma de decisiones basadas en el pensamiento previo, toma de decisiones de manera colectiva, identificación y seguimiento de las reglas de la clase, fijar la atención en el aprendizaje, seguimiento de órdenes superiores sin reflexión, acoplarse a las circunstancias que se le presentan, realización de actividades sin guía docente, juzgar cualidades y defectos de su entorno y reflejar aprecio por su país y los elementos constitutivos del mismo.*

De acuerdo con el coeficiente de dispersión y el valor Z la mayor parte de las variables expresa homogeneidad, un solo grupo de opinión y posibilidades de generalizar los resultados a poblaciones similares, excepto *brindar importancia a las acciones que se realizan, reflejar alto concepto de los méritos propios, subordinación hacia los demás, realizar actividades de aprendizaje sin reflexión, desobedecer a la autoridad o no aceptar de juicios de razón y actuar desprovisto de unidad y consistencia.*

Con relación a la curtosis, 37 variables presentan valores mayores que tres, lo que indica una gran concentración de las opiniones de los estudiantes, ya que muestran distribución leptocúrtica. El resto cuentan con valores que indican una distribución platicúrtica. Estas variables donde no se aprecia una sola tendencia son las siguientes: *descubrir de diferencias y semejanzas, imponer puntos de vista propio a los demás, ordenar atendiendo a un criterio, usar de manera exclusiva la memoria en la enseñanza, grado de vinculación y seguimiento de las costumbres e ideas del pasado, firmeza intolerante en las ideas y los actos, otorgar importancia a las acciones que se realizan, manifestar alto concepto de los méritos propios, subordinarse a los demás, realizar actividades de aprendizaje sin reflexionar, desobedecer a la autoridad o no aceptar de juicios de razón y actuar carente de unidad y consistencia.*

Todos los atributos considerados en la Tabla 8.2 cuentan con una asimetría negativa, por lo que la tendencia se dirige a los valores altos de la escala. Las variables que fueron mejor valoradas son: *preferencia en la realización de actividades acompañado de los demás, decidir sin sujetarse a autoridades, obligaciones o deber ser, firmeza y constancia en el logro del aprendizaje, habilidades para la creación espontánea y el ejercicio constante, realizar acciones con la confianza en sí mismo, diligencia en la realización de actividades para el aprendizaje y toma de decisiones basadas en el pensamiento previo.*

**Tabla 8.4***Estadística descriptiva de las variables sin estereotipos de los alumnos.*

No.	Variables	$\bar{X}$	MD	MO	Min	Max	DS	K	CV	CD	Z	SK
56	Sociable	84.1	90	100	0	100	18.8	6.9	22.0%	14.0%	4.5	-1.9
31	Libre	82.9	90	100	0	100	21.0	6.0	25.0%	16.0%	4.0	-1.8
43	Perseverante	82.8	90	90	8	100	18.9	6.2	23.0%	14.0%	4.4	-1.8
40	Original	82.0	90	90	0	100	19.3	6.1	24.0%	15.0%	4.2	-1.7
44	Practico	81.5	87	90	10	100	17.9	5.2	22.0%	14.0%	4.6	-1.5
51	Seguro	81.4	89	90	0	100	17.9	6.5	22.0%	14.0%	4.6	-1.7
16	Dinámico	81.1	85	100	10	100	18.1	5.0	22.0%	16.0%	4.5	-1.4
47	Reflexivo	80.9	85	90	1	100	16.7	6.0	21.0%	14.0%	4.9	-1.5
12	Democrático	80.7	89	90	10	100	18.9	4.5	23.0%	15.0%	4.3	-1.4
17	Disciplinado	80.6	89	90	10	100	19.6	5.0	24.0%	16.0%	4.1	-1.5
2	Atento	80.1	85	90	10	100	17.8	5.6	22.0%	15.0%	4.5	-1.5
10	Creativo	79.3	80	90	0	100	19.5	6.1	25.0%	17.0%	4.1	-1.7
59	Tolerante	78.9	85	90	0	100	20.1	5.6	25.0%	17.0%	3.9	-1.6
15	Diferente	78.7	90	100	0	100	25.2	4.1	32.0%	20.0%	3.1	-1.4
29	Juguetón	78.2	85	100	0	100	23.3	4.3	30.0%	20.0%	3.4	-1.3
39	Organizado	78.2	81	90	0	100	21.0	5.0	27.0%	18.0%	3.7	-1.5
21	Expresivo	78.1	85	100	0	100	22.7	4.3	29.0%	19.0%	3.5	-1.4
37	Obediente	77.9	80	80	2	100	20.8	5.2	27.0%	18.0%	3.7	-1.6
1	Adaptable	77.8	80	90	10	100	20.0	3.8	26.0%	19.0%	3.9	-1.2
3	Autónomo	77.4	80	90	5	100	21.3	5.0	28.0%	18.0%	3.6	-1.5
11	Crítico	77.0	80	90	5	100	20.6	4.3	27.0%	19.0%	3.7	-1.3
25	Independiente	76.7	80	90	0	100	22.0	4.2	29.0%	21.0%	3.5	-1.2
42	Patriótico	75.6	80	80	10	100	21.1	3.9	28.0%	20.0%	3.6	-1.1
41	Paciente	75.4	85	100	0	100	24.9	4.0	33.0%	21.0%	3.0	-1.3
62	Universal	74.5	80	80	0	100	22.6	4.4	30.0%	20.0%	3.3	-1.3
19	Enérgico	73.2	80	80,90	0	100	21.8	4.0	30.0%	20.0%	3.4	-1.2
20	Experimentado	73.0	80	90	0	100	20.2	4.3	28.0%	19.0%	3.6	-1.1
14	Descriptivo	72.4	80	80	0	100	21.5	4.2	30.0%	19.0%	3.4	-1.2
27	Innovador	70.6	80	80	0	100	22.6	3.1	32.0%	22.0%	3.1	-0.9
48	Reproductivo	70.3	80	80	0	100	23.3	4.2	33.0%	21.0%	3.0	-1.3
55	Sistemático	68.8	75	80	0	100	21.7	3.7	32.0%	22.0%	3.2	-1.1
8	Complaciente	68.3	75	80	0	100	23.5	3.3	34.0%	24.0%	2.9	-0.9

7	Comparador	66.4	72	80	0	100	26.7	2.9	40.0%	29.0%	2.5	-0.9
9	Común	66.2	75	80	0	100	27.9	3.0	42.0%	29.0%	2.4	-1.0
58	Teórico	66.1	70	80	0	100	22.0	3.3	33.0%	25.0%	3.0	-0.9
35	Moldeable	66.0	75	80	0	100	25.7	3.1	39.0%	27.0%	2.6	-0.9
64	Verbalista	64.4	70	70	0	100	28.8	2.5	45.0%	33.0%	2.2	-0.8
34	Metódico	64.2	70	80	0	100	22.6	3.0	35.0%	25.0%	2.8	-0.8
4	Autoritario	63.9	70	50	0	100	26.7	2.6	42.0%	31.0%	2.4	-0.7
5	Clasificador	62.9	70	80	0	100	25.0	3.0	40.0%	29.0%	2.5	-0.8
33	Memorista	62.8	70	80	0	100	26.2	2.7	42.0%	30.0%	2.4	-0.8
61	Tradicionalista	60.6	70	50	0	100	28.2	2.6	47.0%	32.0%	2.2	-0.7
50	Rígido	59.1	65	80	0	100	25.9	2.5	44.0%	33.0%	2.3	-0.7
52	Serio	58.7	70	80	0	100	31.7	1.9	54.0%	39.0%	1.9	-0.5
63	Vanidoso	57.0	60	50	0	100	32.7	1.8	57.0%	47.0%	1.7	-0.4
13	Dependiente	56.6	60	50	0	100	30.8	1.8	54.0%	45.0%	1.8	-0.4
32	Mecanicista	53.8	60	70	0	100	27.8	2.2	52.0%	38.0%	1.9	-0.5
46	Rebelde	53.6	54	50,80	0	100	31.3	1.7	58.0%	51.0%	1.7	-0.1
26	Inestable	53.0	50	50	0	100	30.3	1.9	57.0%	52.0%	1.8	-0.2
	Xx =	71.7					LS = 80.8				LI = 62.6	

La cantidad de variables que no se consideran estereotipo indican que a pesar de que los sujetos de la investigación han recibido actividades formativas similares, reguladas por planes de estudio y enfoques de enseñanza comunes, no ha sido posible cancelar la variabilidad de los estudiantes.

## Discusión

En la revisión de la literatura se ha podido constatar que existe una gran diversidad de modelos de alumno descritos por personajes históricos y corrientes pedagógicas diversas. Estos perfiles de estudiante se han considerado para sustentar políticas educativas, metodología de la enseñanza y estrategias educativas. Sin embargo, la descripción de los atributos que definen estos alumnos generalmente se ha realizado desde la visión del docente y desde su particular posición. Esta perspectiva ha dejado de lado lo que los estudiantes realmente son, en aras de ajustarse al patrón establecido por cada maestro.

Esto significa que la tendencia de alumno que ha permeado en cada sociedad o en cada modelo de enseñanza, ha sido impuesta por quien ha tenido una posición de control, dejando de lado las particularidades de los estudiantes en un tiempo y un lugar específicos. Tantos los modelos de ser estudiante, como el perfil de egreso del alumno están determinado por las características que cada cultura considera importantes para preservar el *estatus quo*, o para generar los cambios previstos de acuerdo con sus ideales.

En este proceso, al difundir modelos o atributos alejados de las características que le son propias a los alumnos, se genera una imagen del “deber ser” que no necesariamente coincide con las características que presentan los estudiantes en las escuelas, dando pie a la existencia de estereotipos.

Esta investigación ha permitido conocer un grupo de variables que describen los estereotipos que se han ido conformado en los estudiantes del IESEN LCR a partir de la acción pedagógica del currículum en cada uno de ellos. La distinción entre variables estereotipo y las de mayor variabilidad, es un aporte a la investigación pedagógica, ya que en la teoría consultada no se ha utilizado la distinción.

Al examinar los resultados, se tiene que 15 variables son estereotipos y 49 no lo son. Esto indica que el 23.44 % de las variables que miden las habilidades y actitudes de los alumnos, fueron contestadas con niveles mínimos de variabilidad. Es decir, una de cada cuatro variables se considera estereotipo al valorarse a sí mismos.

Las variables estereotipo con valores más altos del grupo de estudio, son Feliz y Sincero. En tanto que los atributos no estereotipos con mayores valores son Sociable, Libre, Perseverante, Original, Práctico, Seguro, Dinámico y Reflexivo. Estas últimas, expresan el perfil de alumnos con los que cuenta el IESEN LCR, y que no necesariamente reflejan la intencionalidad formativa de la institución.

## Conclusiones

Este estudio aporta la caracterización de los alumnos del IESEN LCR, a partir de la implementación de un estudio descriptivo, por lo que se determinó que las características que describen a los Estudiantes, son: Sociable, Libre, Perseverante, Original, Práctico, Seguro, Dinámico y Reflexivo; además de las variables estereotipo: Feliz y Sincero.

Con ello, se puede concluir que el conjunto de características localizados, no corresponden a alguno de los autores o corrientes pedagógicas analizados en esta investigación, por lo tanto, cualquier propuesta pedagógica que se sustente en estos autores, tendrá limitaciones en implementación por estar sustentada en constructos alejados del contexto escolar. En este sentido, es preciso que se realicen nuevos estudios que permitan conocer con mayor precisión los tipos de alumnos que existen en la institución investigada o en otros contextos, cambiando la perspectiva de estudio y contribuir con ello a comprender y fortalecer el proceso educativo.

## Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2003). *Historia de la Pedagogía*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Casado, Á., & Sánchez-Gey, J. (2007). *Filósofos españoles en la revista de pedagogía (1922-1936)*. Gran Canaria: Ediciones Idea.
- De Botton, A. (2001). *Las consolaciones de la filosofía. Para tomarse la vida con filosofía*. México. D. F.: Taurus.
- De Hostos, E. M., López, J. C., & Quiles Calderín, V. (1991). *Ciencia de la pedagogía: nociones e historia (Vol. VI)*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Descartes, R. (1998). *El discurso del método*. Barcelona: Fontana.

- Ferreiro Gravié, R. (2006). Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. México, D. F.: Trillas.
- Fullat, O. (1992). Filosofías de la educación: Paideia. Barcelona: Grupo Editorial CEAC S. A.
- González Alanís, A. H. (2001). Apuntes de la Materia de Teoría y Metodología de la Ciencia III. En Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo.
- Landero Hernández, R., & González Ramírez, M. T. (2006). Estadística con SPSS y metodología de la investigación. México, D. F.: Trillas.
- López Zavala, B., Juárez del Toro, R., & Fraire Díaz, M. (2019). Habilidades y actitudes para fortalecer el vínculo pedagógico docente-alumno. Revista de Pedagogía Crítica, 14-26.
- Maquiavelo, N. (2000). El Príncipe. Nezahualcóyotl: Ediciones Leyenda S. A. de C. V.
- Marrou, H. I. (2004). Historia de la educación en la antigüedad. Madrid: Ediciones Akal.
- Marx, C. (2004). El capital I, II y III. Recuperado el 2 de enero de 2004, de Universidad Complutense de Madrid: Marx, K. (2004). El capital. V. 1, 2 y 3. Servicios informáticos. Universidad Compl <http://www.ucm.es/cgi-bin/sideria>
- More, T. W. (2001). Introducción a la filosofía de la educación. México, D. F.: Trillas.
- Moro, T. (2002). Utopía. México, D. F.: Grupo Editorial Tomo S. A. de C. V.
- Rober, M. (1985). Unamuno y la educación. México, D. F.: Ediciones Caballito- SEP CULTURA.
- Román Pérez, M., & Díez López, E. (1991). Aprendizaje y currículum. Madrid: EOS.

Salas, J. A. (2012). Historia general de la educación. Tlalnepantla: RED TERCER MILENIO S.C.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base. Cuadernos de Discusión 1. México, D. F.: CONALITEG.

Vianelo de Córdoba, P. (2007). Hesíodo. Los trabajos y los días. México, D. F.: Universidad Autónoma de México.

Villegas-Reimen, E. (2003). Formación docente en Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas, en Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile. México, D. F.: CONALITEG.



## **Capítulo 9. Perspectiva del estudiante normalista de la práctica pedagógica y caracterización de los profesores**

Juan Gutiérrez García  
Francisca Susana Callejas Ángeles  
Jorge Luis Marbán Aragón

**Benemerita Escuela Nacional de Maestros**

### **Resumen**

En el presente documento se exponen los resultados de la investigación cuantitativa de tipo descriptivo que se realizó durante 2020-2021 acerca de la caracterización del estilo de práctica pedagógica que desarrollan los profesores, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Se presentan los resultados acerca de cómo conciben los formadores de profesores la práctica pedagógica que desarrollan y la visión que han construido acerca de los estudiantes normalistas. En este sentido, se concluye que la práctica pedagógica de los profesores responde a los requerimientos de la formación profesional inicial de los estudiantes.

### **Palabras clave**

Perspectivas, estudiante, práctica pedagógica y profesores.

### **Introducción**

La reflexión sistemática acerca de la práctica pedagógica que desarrollan los formadores de profesores se ha orientado a la aportación de alternativas para atender con pertinencia la mejora continua del desempeño de estos actores educativos, a fin de lograr un mayor desarrollo de competencias profesionales por parte de los estudiantes normalistas. “[...] es mejor ofrecer atención, actividades diferenciadas y diversificar la organización de los espacios de clase, teniendo en cuenta que no tiene que ser necesariamente sólo el aula el

espacio para la enseñanza y el aprendizaje [...]” (Bergamin, Zanata, Capellini, Arantes, & Gastaldi, 2020, pág. 41)

Por lo tanto, la presente investigación se centra en el análisis de la práctica pedagógica de los profesores de la BENM ya que constituye una variable que interviene de manera decisiva en el fortalecimiento y mejora del desempeño docente señalado en el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Así la intencionalidad concreta de este estudio es caracterizar la práctica pedagógica de los profesores que desarrollan su labor formativa en la Licenciatura en Educación Primaria, desde la perspectiva de los estudiantes normalistas.

Los resultados obtenidos aportan elementos para proponer y diseñar estrategias para la mejora continua del estilo de práctica pedagógica que se desarrolla en los trayectos formativos durante los cuatro años de licenciatura, a fin de construir escenarios de aprendizaje significativos relacionados directamente con el desarrollo y fortalecimiento de las competencias requeridas para las condiciones reales de enseñanza en las que los estudiantes se desenvolverán en el ámbito profesional. En esta dirección, se plantearon las siguientes preguntas que guiaron la investigación:

1. ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan el estilo de práctica pedagógica que desarrollan los profesores de la BENM?
2. ¿Qué concepciones subyacen en el estilo de la práctica pedagógica que desarrollan los profesores de la BENM?

## **Objetivos**

1. Describir los rasgos del estilo de la práctica pedagógica que desarrollan los profesores de la BENM a fin de aportar sugerencias para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

2. Caracterizar la práctica pedagógica que desarrollan los profesores de la BENM, a partir de las perspectivas de los estudiantes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

## **Revisión de la Literatura**

La práctica pedagógica del docente, se focaliza como el proceso dinámico de interacción que se establece entre el propio docente y los estudiantes quienes asumen el papel de actores activos en la construcción del aprendizaje. (Marchesi, 2002) y Marchesi, 2002) y (Gagliardi, 2008; Giordan, 2006) en (Ventura, 2011). Esta perspectiva de la práctica pedagógica de los profesores, plantea la transformación del aprendizaje a través de la implementación de estrategias dirigidas al desarrollo de habilidades cognitivas de las estudiantes cimentadas en el diagnóstico sistemático de sus características, necesidades y estilos propios de aprendizaje. “[...] asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida [...]” (Barron, 2009, pág. 1)

En el caso concreto de esta investigación se reconoce la relevancia que representa el análisis fundamentado de la práctica pedagógica que llevan a cabo los profesores en las instituciones de educación superior a partir del antes, durante y después del desarrollo de la misma, como uno de los requerimientos para lograr el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. “[...]proponer un modelo que promueva la reflexión en los profesores de educación superior, acerca de la acción docente, que impulse cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables.” (García, Loredó, & Carranza, 2008, pág. 2)

Un aspecto de suma relevancia de la práctica pedagógica que llevan a cabo los docentes en la educación superior, lo constituye la interacción docente-estudiantes que se establece al interior de una aula en donde intervención dinámica de los estudiantes constituye un requerimiento de primer orden para la mejora de su aprendizaje. Al respecto

(Cañedo & Figueroa, 2013) expresa “[...] la práctica docente demanda la necesidad de que los estudiantes se involucren en su aprendizaje, lo que, para los profesores supone también buscar e incorporar una estrategia distinta de enseñanza” (pág. 15)

Por lo anterior, el estilo de práctica pedagógica se concibe como el conjunto articulado de elementos constitutivos que definen la actuación de los profesores durante el desarrollo de su labor formativa centrada en el desarrollo de habilidades que en los estudiantes van dirigidas hacia la transformación de su futuro quehacer pedagógico en la escuela primaria. “Actualmente la innovación en la práctica docente es un tema relevante en las instituciones de educación superior para fortalecer las competencias y el ejercicio profesional docente, así como para lograr mejoras notables en los procesos de enseñanza y aprendizaje [...]” (Lara & Zúñiga, 2020, pág. 103)

Así la práctica pedagógica del docente, se focaliza como un ambiente dinámico en el que se desenvuelven los estudiantes, constituyéndose éstos como actores activos del proceso en la construcción del aprendizaje (Marchesi, 2002) y (Marchesi, 2002) y (Gagliardi, 2008; Giordan, 2006) en (Ventura, 2011).

La apropiación de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, la creación de ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, son parte de una práctica pedagógica reflexiva, que deriva en la creación e implementación de un estilo de práctica dirigido al desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes. “[...] desarrollar un debate intelectual y de análisis crítico, que pueden estimular la capacidad de innovación del maestro y mejoramiento de la calidad educativa, [...]”. En este sentido, el estilo de práctica pedagógica que desarrollan los profesores de la BENM es el que define la pertinencia de los ambientes de aprendizaje de los trayectos formativos de los estudiantes, y la consecución de la formación inicial acorde al perfil de egreso de la LEP.

Por lo tanto, el estilo de práctica pedagógica se concibe como el conjunto articulado de elementos constitutivos que definen la actuación de los profesores durante el desarrollo de su labor formativa como: la concepción de la práctica educativa, visión acerca de los estudiantes, concepción de la Interacción docente-estudiante, visión de los procesos formativos de los estudiantes, manejo del plan y programas de estudio vigentes, desarrollo de estrategias en la mediación para el aprendizaje, manejo de dispositivos y herramientas tecnológicos, y la concepción de la evaluación del aprendizaje. “Actualmente la innovación en la práctica docente es un tema relevante en las instituciones de educación superior para fortalecer las competencias y el ejercicio profesional docente, así como para lograr mejoras notables en los procesos de enseñanza y aprendizaje [...]” (Lara & Zúñiga, 2020, pág. 103)

En este sentido, el estilo de práctica pedagógica que desarrollan los profesores de la BENM es el que define la pertinencia de los ambientes de aprendizaje de los trayectos formativos de los estudiantes, y la consecución de la formación inicial acorde al perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012.

La práctica pedagógica es el proceso que articula las acciones curriculares que tienen que ver con la formación de los estudiantes, sustentadas en la teoría, durante su implementación se definen la intencionalidad de los formadores de profesores, implica la planificación didáctica para integrar la intención, los contenidos, los apoyos y dispositivos, la organización de las estrategias para el aprendizaje y la evaluación del mismo.

## **Metodología**

### **La hipótesis de esta investigación es:**

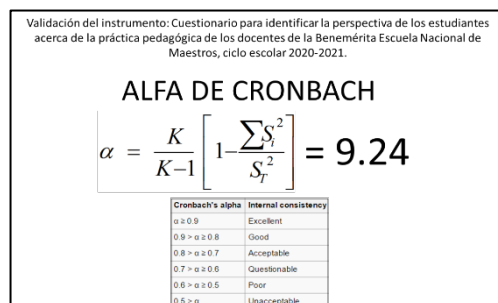
Los rasgos que caracterizan el estilo de práctica pedagógica de los profesores, corresponden al estilo prescriptivo de transmisión-recepción del conocimiento.

La operacionalización de la variable estilo de práctica pedagógica se realizó partir los siguientes indicadores: concepción de la práctica educativa, visión acerca de los

estudiantes, concepción de la interacción docente-estudiante, visión de los procesos formativos de los estudiantes, manejo del plan y programas de estudio vigentes, desarrollo de estrategias en la mediación para el aprendizaje, manejo de dispositivos y herramientas tecnológicos, y la concepción de la evaluación del aprendizaje.

**Figura 9.1**

*Resultado de la aplicación de la fórmula de Alfa de Cronbach.*



Para fines de validación del instrumento diseñado, se aplicó el Alfa de Cronbach y con los resultados obtenidos fue posible dar validez y confiabilidad al instrumento por medio del análisis de Alfa de Cronbach, con un nivel de confianza establecido del 95% y un 5% de error, de esta manera se obtuvo la validez y confiabilidad del instrumento aplicado.

En congruencia con el criterio de homogeneidad, que se establece como requerimiento metodológico para este tipo de investigación, el universo de esta investigación estuvo constituido por 1416 estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2020-2021 de primero a cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria.

El tipo de muestreo que se empleó fue de carácter probabilístico aleatorio con el fin de garantizar que todas las unidades de análisis (estudiantes) tuvieran la misma posibilidad de ser elegidos para conformar la muestra. Con el fin de garantizar la representatividad de la muestra se aplicó el instrumento a 415 estudiantes que representaron el 29% del universo.

La investigación comprendió las etapas de diseño en la que se determinó la intencionalidad de la indagación, el marco teórico, la formulación de la hipótesis y la

variable a medir, la determinación de la muestra la elaboración y validación del instrumento por aplicar y la definición de la estrategia para llevar a cabo la recolección de la evidencia empírica.

El trabajo de campo, se entró en la aplicación del instrumento diseñado y validado a la muestra de estudiantes definida previamente a fin de recolectar la información empírica acerca de los rasgos del estilo de práctica pedagógica de los profesores de la BENM.

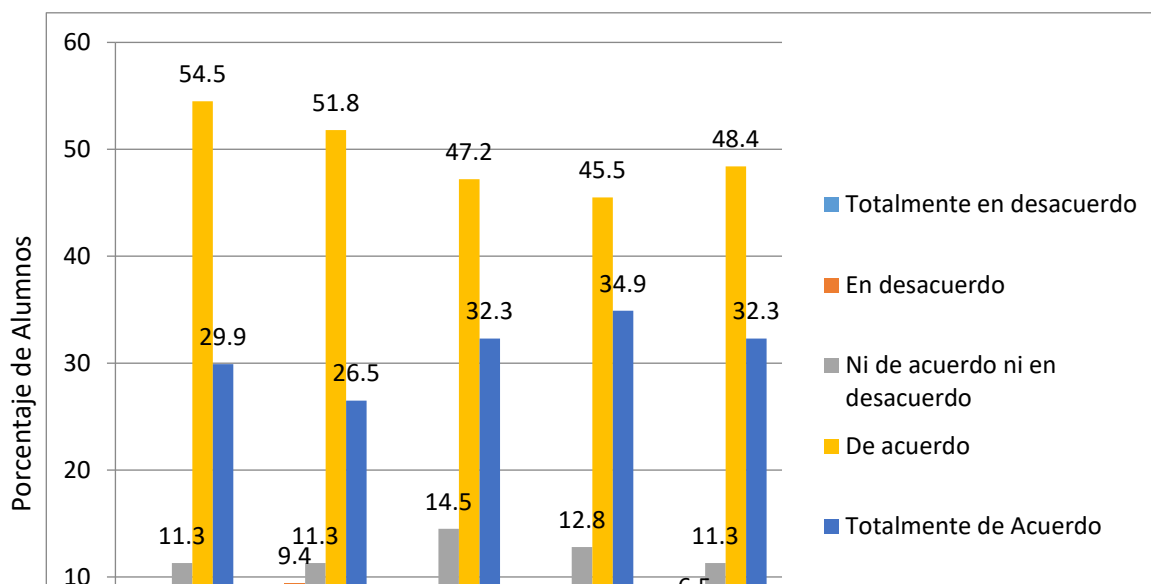
Finalmente se procedió a la realización del procesamiento y análisis de la información empírica obtenida durante la aplicación de la encuesta a los estudiantes normalistas a partir de los parámetros descriptivos de tendencia central y dispersión, esto permitió sistematizar la información de manera coherente que se presenta como resultado de la presente investigación.

## Resultados

En la gráfica que se presenta a continuación, se integran los resultados obtenidos, referentes a la concepción de que tienen los estudiantes respecto a la práctica pedagógica de los profesores formadores de docente.

**Figura 9.2**

*Relación práctica pedagógica-formación profesional.*



Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

## **Discusión**

Existe un sector estudiantil altamente representativo que se pronuncia en pro de que la práctica pedagógica que realizan los profesores de la BENM responde a los requerimientos de su formación profesional inicial para desempeñarse como maestros en el ámbito de la educación primaria; en congruencia con las finalidades del plan de estudios vigente al favorecer el desarrollo de tus competencias profesionales y genéricas a partir de los conocimientos previos que los estudiantes han interiorizado en las diferentes asignaturas. Al respecto Lara & Zúñiga, 2020 afirman:

[...] desarrollar nuevas formas de enseñanza adecuando las metodologías al tipo o características de los estudiantes, al contexto y la naturaleza de la disciplina profesional; para ello, se requiere de competencias profesionales que se adecuen a las exigencias propias de la sociedad actual y a los avances científicos y tecnológicos con la finalidad de incrementar la calidad en la educación superior. (pág. 105)

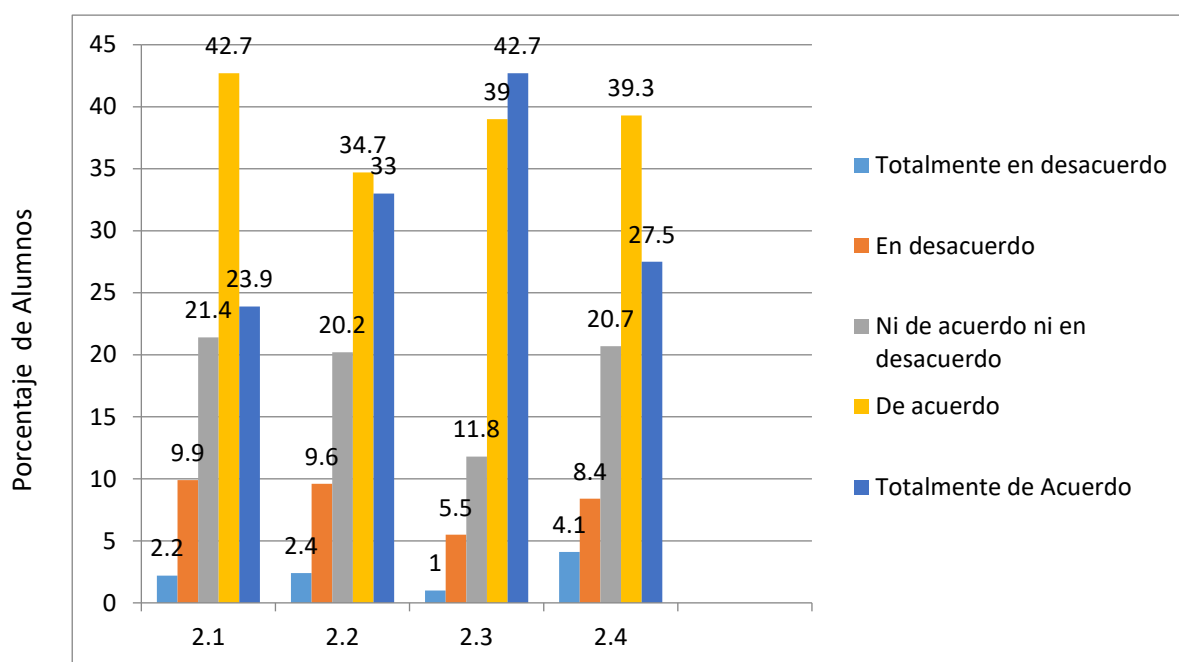
Sin embargo existen conglomerados de estudiantes minoritariamente representativos que advierten no estar de acuerdo con los estilos de práctica desarrollados por los profesores de la BENM ya que éstos no atienden su formación profesional, carecen de congruencia con respecto a las finalidades del plan de estudios vigente y no están

dirigidas al desarrollo de sus competencias profesionales y genéricas ni toman en cuenta los conocimientos previos que ellos han interiorizado en las diferentes asignaturas y también existe una proporción minoritaria de estudiantes que se manifiesta indiferente ante esta situación.

En la siguiente figura se presentan los resultados obtenidos, referentes a la visión que tienen los profesores de la BENM de los estudiantes.

**Figura 9.3**

*Visión que tienen los profesores de los estudiantes.*



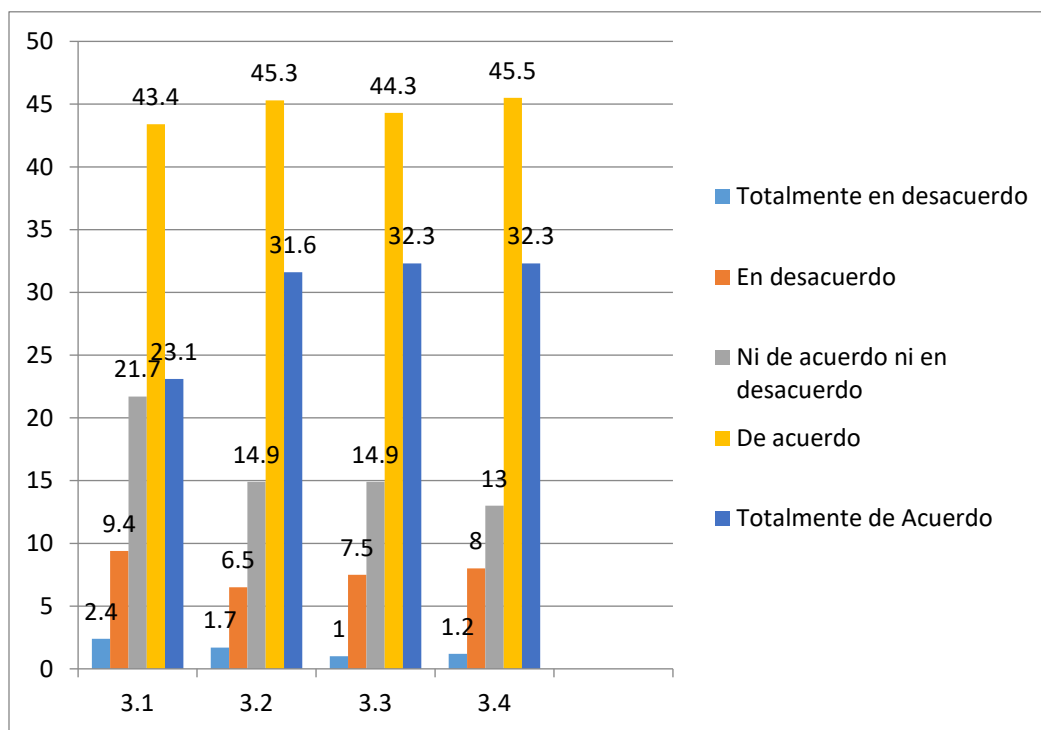
Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Respecto a la visión que han conformado los profesores de la BENM acerca de los estudiantes, un sector medianamente representativo de los alumnos, aseguran que los profesores toman en cuenta sus características y estados socioafectivos; favorecen la inclusión y equidad en el aula y toman en cuenta los diferentes estilo de aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de su práctica educativa. En tanto otro estrato también medianamente representativo de estudiantes se expresa en el sentido contrario y finalmente

existe un sector de estudiantes mínimamente representativo que mostró desinterés ante esta situación. En este sentido, Bergamin, A. C., Zanata, E., Capellini, V. L., Arantes, B. D., & Gastaldi, R. (2020) expresan: “Por lo tanto, es importante tener una comprensión más amplia de las características individuales, ya sean biológicas, cognitivas o socioemocionales de la trayectoria de vida de cada sujeto[...]” (pág. 39)

### Gráfica 9.4

*Interacción docente-estudiante.*



Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Existe una aprobación altamente representativa de estudiantes que reconocen el sentido incluyente de la práctica pedagógica de los profesores al potencializar el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes, promover la construcción de ambientes de aprendizaje caracterizados por el diálogo, la confianza mutua y favorecer el trabajo entre pares en el aula.

### Conclusiones

Existe una aprobación unánime de la concepción que tienen los formadores de profesores respecto a su propia práctica pedagógica misma que está expresada en los siguientes términos: responde a los requerimientos de la formación profesional inicial de los estudiantes para desempeñarse como maestros en el ámbito de la educación primaria; en congruencia con las finalidades del plan de estudios vigente al favorecer el desarrollo de tus competencias profesionales y genéricas a partir de los conocimientos previos que los estudiantes han interiorizado en las diferentes asignaturas del plan de estudios 2012 de la LEP.

Respecto a la visión de los estudiantes normalistas que tienen los profesores de la BENM, no existe un posicionamiento claramente definido de que los formadores de profesores, identifiquen, reconozcan y toman en cuenta las características y estados socioafectivos de los estudiantes como un requerimiento pedagógico para el desarrollo de su labor pedagógica; así mismo que los profesores favorezcan la inclusión y equidad en el aula y toman en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de su práctica educativa.

## Referencias

- Barron, T. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didáctica. *Perfiles Educativos*, XXXI(125), 1. Recuperado el 2 de febrero de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n125/v31n125a6.pdf>
- Bergamin, A. C., Zanata, E., Capellini, V. L., Arantes, B. D., & Gastaldi, R. (2020). Altas Capacidades: desarrollo de prácticas de enriquecimiento curricular. *Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 37-50. Recuperado el 23 de enero de 2021, de <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/13263/12092>
- Cañedo, O. T., & Figueroa, R. A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica, revista electrónica de educación*(41), 1-18.

Recuperado el 2 de Marzo de 2022, de  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a4.pdf>

García, C. B., J Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Número Especial, 1. Recuperado el 23 de marzo de 2021, de  
<file:///C:/Users/jguti/Desktop/GRUPO%20INVESTIGACION%20BENM/col%20y%20Sol%C3%A9%20aprendizaje%20significativo.pdf>

García, C., Loredó, E. J., & Carranza, P. G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Número Especial), 1-15. Recuperado el 28 de Febrero de 2022, de  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea6.pdf>

Lara, V. R., & Zúñiga, R. M. (2020). Experiencias de innovación en la práctica docente en educación superior. De la reflexión a la acción Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva, Mexicana.htt. Experiencias de innovación en la práctica docente en educación superior. De la reflexión a la acción, 3 (8), 103. Recuperado el 25 de enero de 2021, de <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/15465/11411>

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar En América Latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11 (2), 33-59.

Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE. (U. N. Chimborazo, Ed.) *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*(10). doi:<http://doi.org/>

Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII (número especial). Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea13.pdf>



**RELEN**

Red de Estudios Latinoamericanos  
en Educación Normal

**iQ4**

**EDITORES**