



PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMERA ÉPOCA

ISSN: 2683-2410

Publicación semestral de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Julio - Diciembre. 2024
Vol. 6
Número 12

EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

ODETE SERNA HUESCA • JOSÉ LUIS GONZÁLEZ CABRERA
PATRICIA NEGRETE MEZA • JULIÁN RETANA FLORES
LAURA MERCADO MARÍN • NANCY VIRGINIA BENÍTEZ ESQUIVEL
LUCIANA MIRIAM ORTEGA ESQUIVEL • NICANOR REYES CARRILLO
OLLIN MALINALLI JUÁREZ BETANCOURT • JORGE SANTANA CARVAJAL

JP

Directorio Institucional

Leticia Ramírez Amaya
Secretaria de Educación Pública

Luis Humberto Fernández Fuentes
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

María Luisa Gordillo Díaz
Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Janine Romero Ávila
Directora de Desarrollo Profesional

Andrés Rivera Zárate
Subdirector de Gestión de Proyectos

Alicia Luna Rodríguez
Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Eugenio Aurelio López López
Director de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Mercedes Takagui Carbajo
Directora de la Escuela Normal Superior de México

Teodoro Acevedo Gama
Director de la Escuela Normal de Especialización

Cristina Vela González
Directora de la Escuela Superior de Educación Física

Fernando Chacón Lara Barragán
Director del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México



Directorio de la Revista

Director

José Antonio Orta Amaro – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Consejo Asesor

Gustavo Fischman – Arizona State University, USA.

Daniel Cassany – Universitat Popeu Fabra, España.

Jesús Miguel Jornet Melía – Universidad de Valencia, España.

Agustín De la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid.

Claudia Beatriz Pontón Ramos – Universidad Nacional Autónoma de México.

Elsa González Paredes – Instituto Politécnico Nacional, México.

Xicoténcatl Martínez Ruíz – Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, México.

Martha Areli Ramírez Sánchez – Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

Guillermo Zamora Poblete – Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, República de Chile.

Bi Drombé Djandué – Universidad Félix Houphoët-Boigny de Abidjan, Costa de Marfil.

Comité Editorial

Carolina Rubí Real Ortega – Escuela Normal Superior de México.

Erika Castro Camacho – Escuela Normal de Especialización, México.

Miriam Serratos Librado – Escuela Superior de Educación Física, México.

Laurencia Barraza Barraza – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Marisela Ramírez Alonso – Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Efrén Viramontes Anaya – Escuela Normal Rural Flores Magón, Chihuahua, México.

Isidro Barraza Soto – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Tonatiuh Reneé Rivera Jiménez – Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Jorge Santana Carvajal – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Luis Medina Arteaga – Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México.

Miguel Ángel Pasillas Valdez – Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Miguel Ángel Díaz Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Jesús Aguilar Nery – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Equipo Editorial

Editor: A. Manuel Rodríguez Martínez

Asistente de edición: Anaíd Vargas Béjar

Investigación documental y enlace: Nadia Quiroz Vique

Revisión técnica, derechos de autor y código de Ética: Eleonora Evelin Vargas Béjar

Diseño y Formación Editorial: Ulises Ortiz Castillo

Enlace informático:

Luis Felipe Rodríguez González

Director Fundador:

Armando Balcázar Orozco

Comité Editorial Fundador:

Bruno Onofre Vázquez

María Esther Magdalena Fuentes Martínez

Salvador Toruño Rodríguez

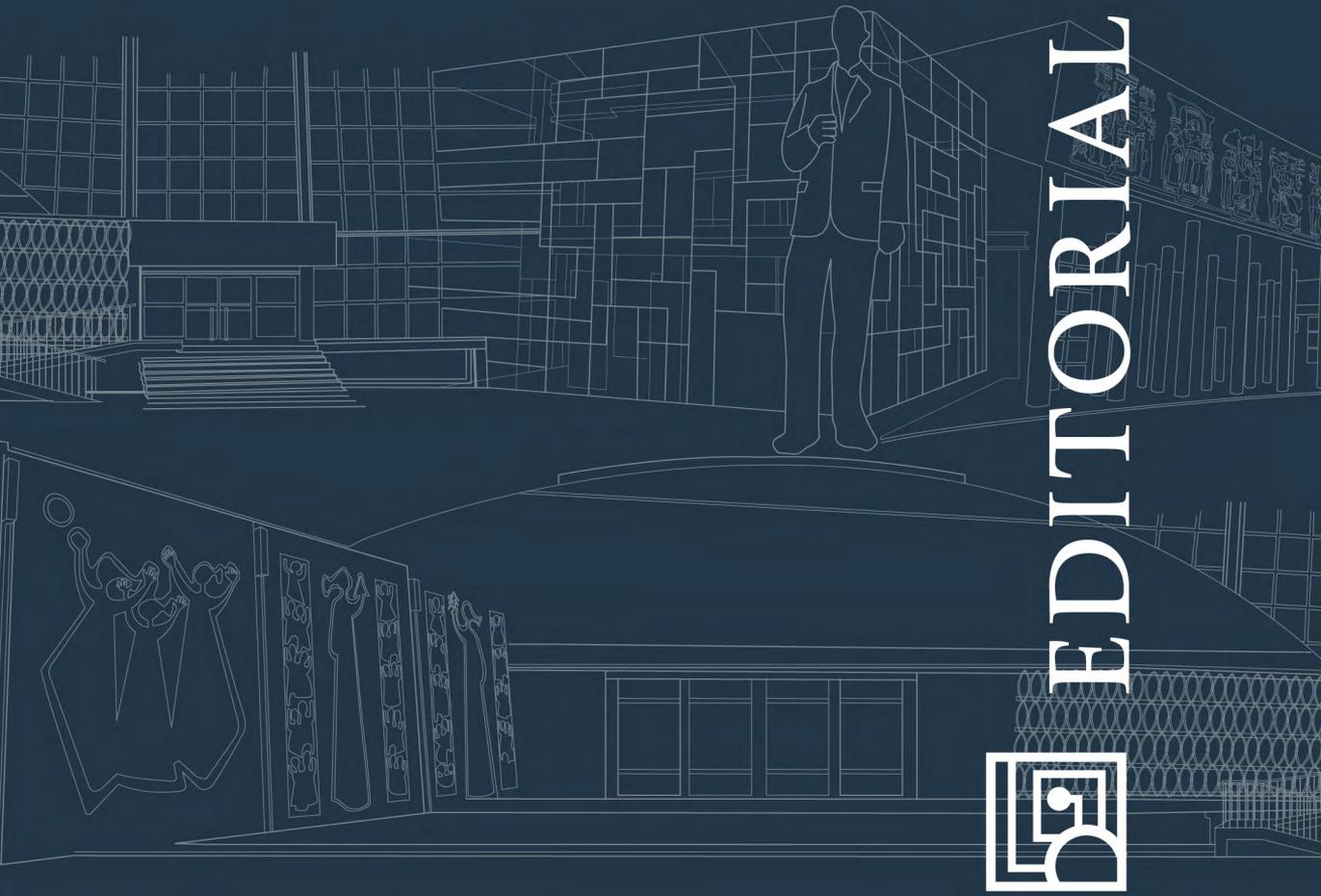
PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, volumen 6, núm.12, julio-diciembre 2024, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, calle Fresno 15, Col. Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44519, <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx>. Editor responsable: A. Manuel Rodríguez Martínez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-113011042500-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 2683-2410. Responsable de la última actualización de este número, Centro de Desarrollo Informático Dr. Arturo Rosenblueth, Dr. Jorge Antonio Sánchez Galván, Av. Instituto Politécnico Nacional 3600, San Pedro Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P.07360, Ciudad de México, fecha de última modificación, 26 de enero de 2024.

Los textos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Contenido

EDITORIAL		Editorial. José Antonio Orta Amaro	5
HALLAZGOS		Los desafíos de las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior Odete Serna Huesca	11
		La Educación Física Basada en Evidencia ¿Qué pasa con la investigación en México? José Luis González Cabrera	31
		Hacia la transición digital en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), Ciudad de México Patricia Negrete Meza, Julián Retana Flores y Laura Mercado Marín	51
SIN FRONTERAS		¿Acaso los dinosaurios van a la escuela? Nancy Virginia Benítez Esquivel, Luciana Miriam Ortega Esquivel y Nicanor Reyes Carrillo	75
ENTRE AULAS Y PATIOS		La tutoría como estrategia de acompañamiento al profesor novel Ollin Malinalli Juárez Betancourt	91
INTERTEXTOS		Luna de queso, sol de membrillo... para los chiquillos Mi libro de juegos y lenguaje Jorge Santana	117
		Instructivo para autores	132





EDITORIAL

Estimados lectores sean bienvenidos a este nuevo número de *Práctica Docente Revista de Investigación Educativa*. Los invitamos a conocer artículos elaborados por investigadores y docentes normalistas, estudios relacionados con la docencia e investigación en esta comunidad. Esperamos que estos contribuyan y aporten a su formación, intereses o indagaciones en diferentes niveles. En las siguientes páginas, a lo largo de las secciones de la Revista, ustedes encontrarán cinco contribuciones.

En la sección **Hallazgos** se presentan tres artículos, el primero de ellos es *Los desafíos de las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior*. La autora Odete Serna Huesca, analizó las condiciones de las Escuelas Normales Públicas de México como instituciones de educación superior para cumplir con las funciones sustantivas que les corresponden. Es un enfoque de tipo cualitativo, desarrollado a partir de análisis documental, y de un cuestionario dirigido a responsables de los programas de posgrado de las Escuelas Normales Públicas del país. Además, para profundizar en las respuestas recuperadas, a través del cuestionario, se contó con la participación de tres informantes. En sus resultados, la autora encontró lo siguiente con respecto a las funciones sustantivas de las normales, la función de docencia se concreta a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es una actividad realizada por los académicos con el objetivo de promover las habilidades, competencias, valores y ética que se relacionan con un área de conocimiento particular, vinculados a un ámbito profesional determinado. En cuanto a la investigación, solo el 7.5% de la oferta de estas instituciones está enfocada a ella mientras que, en el caso de estudios de orientación profesional, las temáticas son diversas en nivel de generalidad y en enfoques. Con lo que respecta a la difusión, las políticas asociadas a esta función pueden llegar a institucionalizarse y convertirse en cursos de acción rígidos, inalterables, no orientados hacia la innovación y el cambio, sino al cumplimiento de las reglas que alguna vez fueron novedosas, pero que con el paso del tiempo dejaron de serlo.

La segunda contribución de la sección **Hallazgos** es *La Educación Física Basada en Evidencia ¿Qué pasa con la investigación en México?* En su estudio, a partir del análisis documental, José Luis González Cabrera, plantea analizar el modelo de Educación Física Basada en Evidencia y conocer si sus avances y resultados se aplican en las prácticas docentes del educador físico. Para orientar su indagación, el autor propuso las preguntas siguientes, ¿Qué investigación se genera y se utiliza en Educación Física?, ¿la Educación Física Basada en Evidencia es viable para su aplicación en México? En sus hallazgos expone que los avances científicos en el campo educativo por lo regular tardan en llegar a los planes y programas de estudios y posteriormente a los patios en donde se desarrolla la sesión

de Educación Física. También nos comparte que la investigación en educación no ofrece soluciones reales para aplicar en la práctica diaria. Un planteamiento relevante por parte del autor es realizar andamiaje desde la supervisión docente, centrarse primordialmente en el asesoramiento pedagógico y didáctico que se requiere para las nuevas pautas en el Sistema Educativo Nacional. Además, el autor propone que es necesario trabajar sistemáticamente desde la formación de docentes en las escuelas normales para que se establezca una cultura académica en donde los catedráticos y estudiantes estén familiarizados en trabajar con artículos de investigación en su dinámica diaria para realizar actividades en clase, tareas, ensayos o exposiciones.

En el tercer artículo de **Hallazgos**, *Hacia la transición digital en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros* (BENM), Patricia Negrete Meza, Julián Retana Flores y Laura Mercado Marín propusieron en este trabajo comprender las experiencias de los estudiantes en el entorno virtual de aprendizaje durante la pandemia. Para aclarar la propuesta anterior, plantearon la pregunta, ¿cómo describen la experiencia de enseñar y aprender de forma digital los alumnos de la BENM, en el momento de la emergencia sanitaria? Durante el desarrollo de la investigación los autores utilizaron un cuestionario, además de guiones de entrevista y observación. Sus participantes fueron estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto grado de la licenciatura en educación primaria. Los resultados obtenidos muestran una significativa reducción de la brecha digital entre los jóvenes que ingresan a la escuela normal.

Los autores encontraron que durante la emergencia sanitaria parte de las dificultades que enfrentaron los estudiantes fueron el uso compartido de internet, las interrupciones en este servicio; fallas en el dispositivo de acceso, equipos obsoletos o muy deteriorados, así como la falta de recursos económicos. Otro resultado es que el uso de los dispositivos tecnológicos por parte de los estudiantes es con fines de entretenimiento.

En cuanto a los resultados relacionados con los estudiantes de cuarto grado, quienes realizaron prácticas intensivas durante esta investigación, uno de los problemas que enfrentó el alumnado fue definir con qué recursos contaban para desarrollar el contacto con los maestros de las escuelas primarias. Además, los estudiantes recibieron orientaciones para desarrollar la enseñanza en un ambiente presencial, diferente al tipo de ambientes que surgieron en la emergencia sanitaria. Sin embargo, los alumnos mostraron un aprendizaje adaptativo, ubicuo y móvil. A partir de su estudio, los autores plantean que se abren perspectivas esperanzadoras para modificar el modelo educativo que hasta antes de la pandemia tenían las escuelas normales.



En la sección **Sin fronteras** encontrarán el artículo *¿Acaso los dinosaurios van a la escuela?*, de Nancy Virginia Benítez Esquivel, Luciana Miriam Ortega Esquivel y Nicanor Reyes Carrillo. En este texto los autores orientan su planteamiento a reflexionar sobre cómo la escuela de nivel preescolar inhibe o favorece el interés de niñas y niños por los temas científicos, el de los dinosaurios, por ejemplo, y si es aprovechado para el aprendizaje de la ciencia. Los autores proponen identificar factores que influyan en el interés y aprendizaje de niñas y niños en edad preescolar a partir de una temática de interés y familiar a ellos. En sus reflexiones comentan que esta temática es posiblemente motivo de intercambios de información en el recreo o momentos marginales en la institución escolar, es una propuesta que aporta oportunidades, éstas pueden ser útiles para que las y los docentes recuperen el interés del alumnado para diseñar actividades formales, las cuales favorezcan la curiosidad y fomenten una actitud positiva hacia el aprendizaje de la ciencia. Un tema como el de los dinosaurios, permite al profesorado y a personas cercanas a los niños aportar a los infantes conocimientos y puede llevar a una interlocución fértil entre familia y escuela en pro del desarrollo personal de niños y niñas.

En la sección **Entre aulas y patios** mostramos el texto *La tutoría como estrategia de acompañamiento al profesor novel*. En este trabajo, Ollin Malinalli Juárez Betancourt expone una aproximación a las prácticas de tutoría y acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso, en específico la aplicación, elaboración y seguimiento de los planes de trabajo. La metodología utilizada en esta exploración fue el estudio de caso y los instrumentos para recuperar información, entrevistas que fueron respondidas por docentes que recibían tutoría o acompañaban como tutores. En sus resultados, el autor comenta que el trabajo colegiado entre el tutor y el tutorado es de gran relevancia para desarrollar las acciones, que es necesario un seguimiento puntual, así como acceder a los cursos ofertados para profesores-tutores, favoreciendo el acompañamiento. Una propuesta más de Juárez es que la preparación profesional del tutor, su experiencia, y los canales de comunicación asertiva que se establezcan son fundamentales en este tipo de relaciones. También nos señala, entre otras cosas, que es conveniente que el tutor sea afín al área del docente tutorado ofreciendo un acompañamiento en diversos aspectos. Y que, para evitar dificultades en los procesos de tutoría, el manejo y organización del tiempo es un aspecto importante.

Por último, ustedes encontrarán en la sección **Intertextos**, la reseña del libro escrita por Jorge Santana Carvajal, quien nos comenta sobre la obra *Luna de queso, sol de membrillo... para los chiquillos, Mi libro de juegos y lenguaje*, editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, DGENAM.



Agradecemos su interés en nuestra revista y los invitamos a consultarla, así como considerarla para difundir sus obras. A nombre del equipo que conformamos *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, reciben un afectuoso saludo.

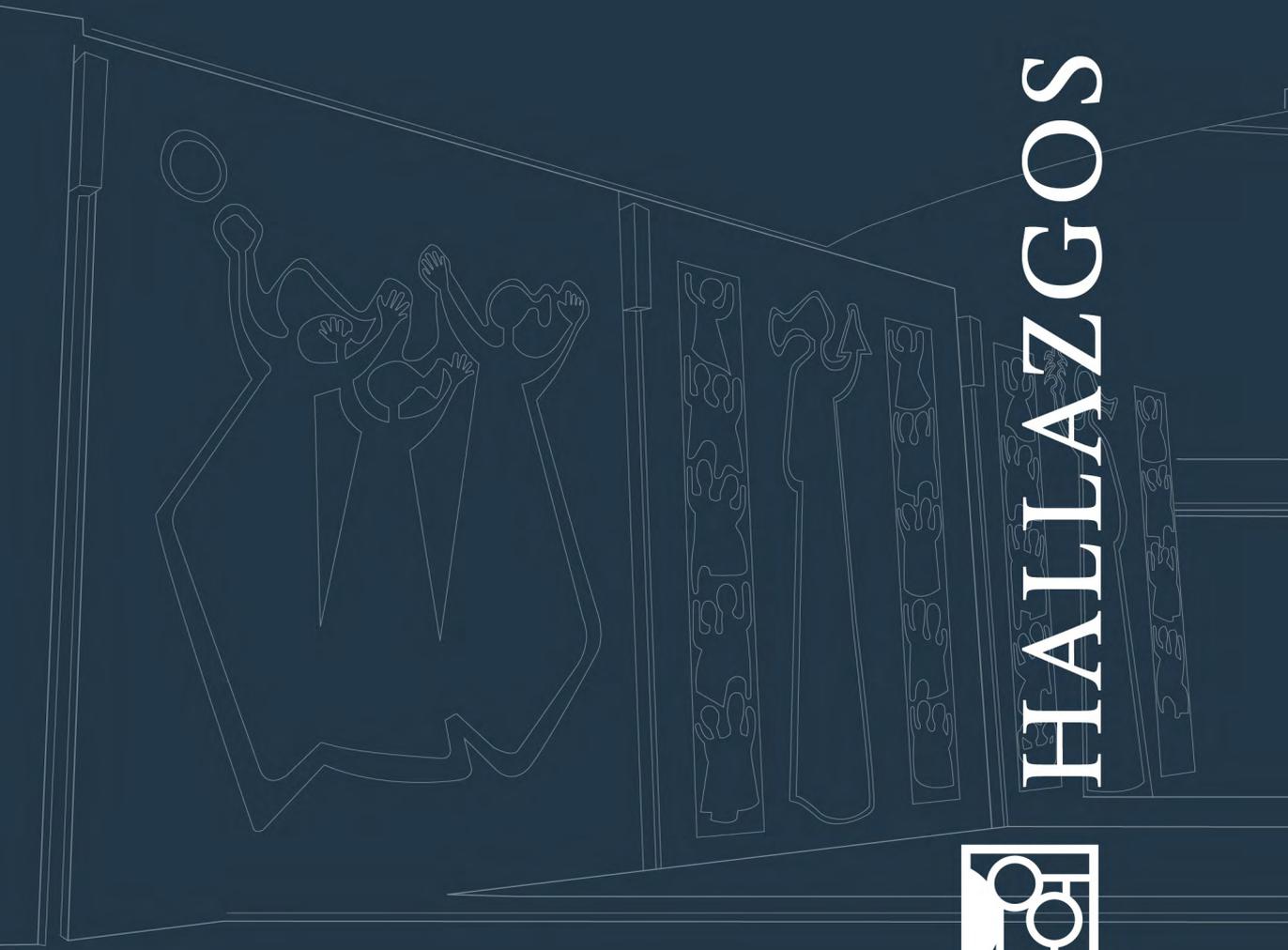
José Antonio Orta Amaro







HALLAZGOS



Los desafíos de los posgrados en las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior

The challenges of postgraduate studies in Teacher Training Colleges as Higher Education Institutions

Odete Serna Huesca*

Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2023

Fecha de aceptación: 28 de junio de 2024

RESUMEN

El presente artículo tiene el propósito de analizar las condiciones que tienen las Escuelas Normales Públicas de México como instituciones de educación superior (IES) para cumplir con las funciones sustantivas que les corresponden a nivel de sus posgrados. Se realizó una investigación cualitativa de corte interpretativo, a partir de un cuestionario en línea dirigido a los responsables de posgrado de dichas escuelas realizando una triangulación con documentos normativos y aquellos de fuentes confiables que reflejan las experiencias particulares de distintas instituciones formadoras de docentes, los resultados evidencian la gran complejidad que tienen tanto los académicos como las autoridades para equilibrar la docencia, la investigación, la divulgación y la generación de conocimiento. Estas IES enfrentan limitaciones por su propia naturaleza para obtener financiamiento, vinculación interinstitucional, movilidad, entre otros requerimientos, principalmente porque deben someterse a políticas públicas generales para escuelas de educación superior que poseen condiciones favorables. Es urgente que se revisen dichas políticas porque las Escuelas Normales no cubren los requerimientos solicitados por las instancias evaluadoras, debido a la falta de autonomía que tienen.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the conditions that the Public Normal Schools of Mexico have as higher education institutions (IES) to fulfill the substantive functions that correspond to them at the level of their postgraduate degrees. A qualitative, interpretive investigation was carried out, based on an online questionnaire addressed to those responsible for postgraduate studies at these schools, performing a triangulation with normative documents and those from reliable sources that reflect the particular experiences of different teacher training institutions, the results They show the great complexity that both academics and authorities have to balance teaching, research, dissemination and the generation of knowledge. These HEIs face limitations due to their very nature in obtaining financing, inter-institutional linkage, mobility, among other requirements, mainly because they must submit to general public policies for higher education schools that have favorable conditions. It is urgent that these policies be reviewed because the Normal Schools do not cover the requirements requested by the evaluating bodies, due to the lack of autonomy they have.

Palabras clave:

Autoridad educativa, educación superior, escuela de formación de docentes, normativa, política educativa.

Keywords:

Educational authority, higher education, teacher training school, regulations, educational policy.

* Escuela Normal Superior de México.

Introducción

La Educación Superior y la sociedad.

La importancia de la educación superior está centrada en la contribución que puede hacer para el logro del cambio social si se desarrollan de forma equilibrada sus funciones sustantivas: la investigación, la docencia, la extensión y difusión de la cultura (Del Cid et al, 2021), o como un factor estratégico para el desarrollo sostenible de los países (Marúm y Rodríguez, 2020) por lo que las políticas públicas a las que se encuentra sujeta, el tipo de gestión existente en cada una de las instituciones de este nivel, el contexto en el que están inmersas, entre otros factores, producirán efectos diferentes, en el nivel de influencia e impacto que puedan tener en la sociedad (Galaz et al, 2012). Fernández (2017) la concibe como:

un bien de carácter estratégico para las naciones, en tanto es el vínculo indisoluble entre la generación de capital humano altamente capacitado y la producción y difusión de conocimientos que favorecen la conformación de sociedades más justas y economías más competitivas. (p. 184)

Lo anterior implica que es en este nivel en el que se pueden analizar problemas diversos presentes en el contexto para la búsqueda de soluciones adecuadas y pertinentes, derivadas de las funciones sustantivas ya señaladas como responsabilidad de cualquier IES. La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), la define como: un organismo o estructura que desempeña labores de docencia, investigación y difusión con el fin de formar profesionistas en las diferentes ramas del conocimiento y preservar, crear y transmitir los bienes de la cultura en relación con el interés social (citado en Ortega y Casillas, 2014, p. 217).

Esto significa que la educación en este nivel es el espacio idóneo para analizar rigurosamente los muchos problemas que enfrentan las naciones y colaborar en las soluciones más adecuadas para resolverlos, a partir del cumplimiento de las funciones que tienen asignadas de docencia, investigación, difusión de la cultura y transferencia de conocimientos.

Para responder a este desafío, Fernández (2017) señala que se requiere contar con condiciones previas favorables sobre seis aspectos: a) cobertura y equidad, b) pertinencia, c) evaluación de la calidad, d) carrera académica, e) financiamiento y, f) gobernanza.

a) La cobertura y equidad en México no son indicadores que permitan a los egresados de IES, contribuir al desarrollo económico, social y cultural. En nuestro país, la matrícula en este nivel equivale a aproximadamente



el 30% de la demanda real y varía en cada estado de la República Mexicana, es decir hay un gran rezago en estos indicadores.

- b) La pertinencia, valorada a partir de la calidad en la formación de profesionales, al tipo de conocimiento generado y aplicado para la resolución de problemas a distintos niveles y, la preservación del patrimonio cultural tangible e intangible del país. Para ello es fundamental la vinculación de los actores educativos con los diversos sectores de la sociedad, en distintos entornos de acción para contribuir a la atención de necesidades económicas y sociales del país.
- c) La evaluación como un factor determinante para la obtención de recursos financieros, Si bien esto permite organizar los procesos sustantivos y la rendición de cuentas, no necesariamente se traduce en una mejor calidad de la educación, aunque puede mostrar algunos avances con la transformación del trabajo académico. Los indicadores considerados en la evaluación están relacionados con el incremento en la escolaridad de los docentes, el aumento del tiempo de dedicación y la mejora de la infraestructura, que son requisitos para realizar los procesos y no evalúan directamente, la calidad educativa.
- d) La carrera académica que debe realizar el personal académico de las IES, presenta muchas limitaciones para el ingreso, promoción, permanencia y retiro laboral. El perfil de los profesores de educación superior depende en gran medida de políticas institucionales y no de una estrategia nacional de formación y selección definidas. Dichas políticas no siempre son congruentes con los cambios que la educación superior ha sufrido tanto en el país como a nivel internacional. Finalmente, el retiro de los docentes es complicado porque existen resistencias para solicitar la jubilación, ya que el ingreso económico asignado como parte de estímulos adicionales, muchas veces es mayor al salario base, pero se pierde al momento del retiro.
- e) La relación entre los resultados de la evaluación y la asignación de recursos económicos por instancias que, en muchas ocasiones, aplican normatividades ajenas a las realidades de las IES, desvían el propósito inicial que tiene la evaluación y sobre todo, el conocimiento del sistema en su integralidad, para valorar, a partir de sus características particulares, los aprendizajes logrados, los conocimientos generados y las aportaciones logradas para contribuir al desarrollo social.
- f) El financiamiento está muy relacionado con la valoración que diversas instancias, realizan sobre perfiles docentes, producción tanto individual como colectiva, proyectos de interés para el desarrollo, etc. Si bien hay avances en actividades de colaboración interinstitucional para la existencia de movilidad académica y estudiantil que enriquezca los logros investigativos o el diseño e implementación de programas conjuntos de posgrado entre otras limitantes, no permite abatir costos o bien, contar con infraestructura y recursos que, de manera individual, difícilmente se tienen en muchas IES.



- g) En cuanto a la gobernanza, se señala que es impostergable la revisión de la normatividad vigente para establecer mecanismos y reglas que permitan a las instituciones de educación superior una mejor operación y por lo tanto una mayor calidad educativa. La diversidad existente en las IES y sus propósitos, dificulta a muchas de ellas, el cumplimiento de la normatividad vigente para acceder a recursos y reconocimientos porque la exigencia de las autoridades es igual para todas ellas independientemente de las condiciones en las que se encuentren.

Marúm y Rodríguez (2020) señalan lo siguiente: “El Subsecretario de Educación Superior (Concheiro, 2020) reconoció que la educación superior es un archipiélago de archipiélagos y no un subsistema dentro de un sistema de educación superior, el cual tampoco existe articulado y vertebrado entre niveles y sistemas” (p.94).

Este panorama permite inferir que la creación de algunas instituciones como las escuelas normales, no han sido producto de una política derivada de una estrategia claramente definida que responda a diagnósticos claros, sino que ha respondido a dinámicas, políticas y necesidades locales que no necesariamente son congruentes con el proyecto de país que se desea construir.

Las Escuelas Normales como parte de un subsistema de Educación Superior

La Educación Superior se encuentra integrada actualmente por 12 subsistemas con características muy diferentes entre sí. Uno de estos subsistemas está integrado por las Escuelas Normales públicas que cuenta con 266 instituciones, que el 23 de marzo de 1984, en el Acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) fueron reconocidas como (INEE, 2017; Navarrete-Cazales, 2015; Siqueiros y Vera, 2020), pero permanecieron adscritas a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, creando una multiplicidad de problemas e indefiniciones porque en ocasiones estaban en el limbo: sin reconocimiento como IES pero también sin políticas claras para sus condiciones y características.

Es hasta el año de 2005 que este subsistema normalista fue integrado formalmente a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), específicamente a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)¹ (Ducoing, 2013), por las particularidades

¹ Hoy llamada DGESuM, Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.



que presenta. Esta nueva ubicación permitió que las escuelas normales públicas pudieran ser partícipes en las políticas educativas dirigidas a las IES, (Del Cid et al., 2021) aunque también, les llevó a competir con los demás subsistemas en condiciones de desventaja (Siqueiros y Vera, 2020); es preciso considerar que las escuelas normales tienen un desfase de 20 años con respecto a los otros subsistemas de Educación Superior, particularmente en políticas educativas de fortalecimiento (Yañez et al., 2014).

En 1996, la SES estableció una política dirigida a universidades públicas; denominada Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)². Esto surgió de un diagnóstico que reveló la insuficiencia de docentes de tiempo completo con los grados necesarios para realizar funciones de docencia e investigación. El reconocimiento de las escuelas Normales como IES permitió su participación en estas estrategias derivadas de políticas educativas para obtener recursos económicos y reconocimiento. Es hasta el año 2009, que inició la participación de los académicos de las escuelas normales, iniciando así una nueva cultura escolar (Ortega y Hernández, 2016; Chapa et al., 2012) en la que, términos como perfil deseable, cuerpos académicos, generación y aplicación del conocimiento, empezaron a ser conocidos, más con incertidumbres que con certezas puesto que las definiciones proporcionadas en los documentos normativos, eran el reflejo de una realidad alejada de las funciones cotidianamente realizadas en las instituciones formadoras de docentes.

Los académicos de dichas instituciones tuvieron que realizar procesos de profesionalización y dinámicas de trabajo semejantes a las desarrolladas en otras IES. Cano-Rodríguez y Hoyos-Ramírez (2014) señalan que la creación del PRODEP como estrategia para fortalecer la productividad, propició que algunos docentes cursaran programas de ese nivel, con el propósito de obtener “un papel” para mejorar sus condiciones laborales, desvirtuando así el propósito original de dicho programa porque las escuelas normales no siempre pueden ofrecer estudios de posgrado por lo que los profesores se forman en instituciones diversas que en ocasiones no están relacionados con su actividad profesional. La cultura investigativa en estas instituciones responde más a intereses particulares de los investigadores y a los cuerpos académicos, que a las necesidades institucionales (López et al., 2017).

² En la actualidad, denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).



El problema está referido a las condiciones en las que desarrollan las funciones sustantivas las Escuelas Normales como IES por las políticas educativas establecidas para todo el Sistema de Educación Superior que limitan el propósito que debe tener este nivel en la solución de problemas y el desarrollo social.

El supuesto de la investigación es el siguiente: Las escuelas normales tienen dificultades para cumplir con sus funciones como IES en los posgrados porque la política educativa vigente no les otorga autonomía educativa para promover acciones para dicho cumplimiento.

Desarrollo

En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, se señalan cinco ejes para la transformación de la Educación Superior: a) Compromiso social de las Instituciones de Educación Superior, b) Transformación de la Educación Superior, c) Cobertura con equidad, d) Gobernanza del Sistema de Educación Superior y e) Financiamiento de la Educación Superior. Para lograr dicha transformación se establecen políticas públicas a partir de distintos programas entre los que destacan el PRO-DEP (arriba citado) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Estos programas afectaron y modelaron de forma directa el oficio académico (Gil-Antón y Contreras, 2019; González et al., 2019).

El concepto de política educativa será el de “las acciones emprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación” (Viennet y Pont, 2017 citados en Martínez, 2018, p.78).

Metodología

En esta primera fase, la investigación se centra en el análisis documental entendido como “un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios” (Arias, 2012, p.27).

Se usaron técnicas e instrumentos que pretenden describir, analizar y sintetizar el significado de hechos que se suscitan más o menos de manera natural, para establecer procesos de inclusión, exclusión y jerarquización que intervienen en la percepción selectiva de los objetos y de las situaciones. Se fundamentó en el interés por recuperar la perspectiva de los actores e incursionar en la dimensión subjetiva, esto es, según Sandín (2003) valoraciones, posicionamientos y puntos de vista, que buscan comprender fenómenos socioeducativos y procesos inherentes a ella.



La población contemplada en la investigación es la conformada por las instituciones que cuentan con la autorización de la DGEsUM hasta el mes de marzo de 2022, porque son las que cumplen con los indicadores congruentes con los programas derivados de las políticas educativas actuales. Para la fase heurística de este análisis documental se realizó una búsqueda de información en Google académico, IRESIE, Redalyc, Latindex, sobre las escuelas normales como instituciones de educación superior, así como artículos de revistas indexadas sobre experiencias de distintas escuelas normales. Para profundizar en la información publicada por la DGEsUM, se realizó el análisis de las páginas oficiales de cada institución en la búsqueda de los programas de posgrados que se ofrecen.

En un segundo momento de la investigación se revisó la información obtenida de un cuestionario (formulario google) dirigido a los responsables de los programas de posgrado de las Escuelas Normales Públicas del país. Dicho formulario estuvo conformado por 29 preguntas sobre las 5 categorías y los 15 criterios planteados por el CONACyT para la evaluación de los Posgrados de Calidad: a) contexto y responsabilidad social de la institución, b) estructura e infraestructura del programa, c) proceso académico del programa, d) pertinencia del programa de posgrado y, e) relevancia de los resultados del programa.

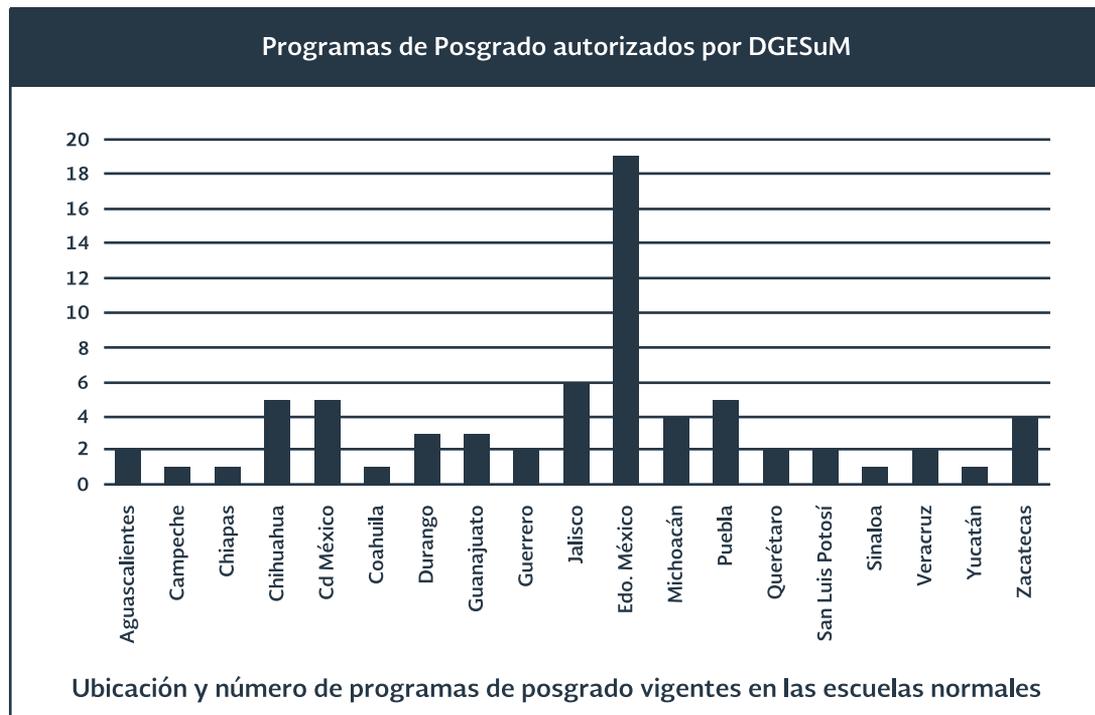
Dicho formulario fue validado por expertos y después de los ajustes necesarios, fue enviado por correo electrónico. Cabe mencionar que en dicho formulario se solicitó establecer una comunicación más cercana, de manera voluntaria, para profundizar en las respuestas otorgadas. Tres informantes tuvieron la disponibilidad para ello.

Resultados

La indagación llevó a ubicar el documento “*Programas de posgrado con autorización vigente a marzo de 2022*” publicado por la DGEsUM que registra 69 programas autorizados en los tres niveles de posgrado, ofrecidos en 19 de las 32 entidades del país. El número total de escuelas normales públicas en México es de 251. En la Figura 1 se señalan los estados y el número de programas autorizados en cada uno de ellos.



Figura 1.
Programas de Posgrado autorizados por DGEsUM



Elaboración propia a partir de la información de la Dirección de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la DGEsUM (2022).

Un poco más de la mitad de los programas ofrecidos son escolarizados (53.62%), el resto (46.38%) tiene modalidad mixta. Resulta interesante observar el aumento de esta modalidad porque responde a las demandas del contexto y de muchos docentes quienes, por diversas circunstancias, no siempre cuentan con el tiempo suficiente para asistir a clases presenciales.

En relación con el nivel de posgrado ofrecido por las escuelas normales, los estudios de maestría representan el 65.21% (45 programas), seguido de los de especialidad con el 20.29% (14 programas) y para el doctorado, solamente se ofrecen 10 programas (14.50%).



Finalmente, las temáticas a las que dan respuesta los programas ofrecidos, también son muy diversas tanto en nivel de generalidad como en los enfoques implícitos en los programas. Cabe mencionar que esta afirmación está basada en el conocimiento de algunos programas y en otros casos, solamente por el título que poseen porque en la mayoría de los casos, no se muestra el plan de estudios que permitiera realizar un análisis más profundo sobre su enfoque.

Tabla 1.**Temas abordados por los programas de posgrado autorizados por la DGESuM.**

NIVEL		
	Especialidad	Doctorado
Áreas de atención	1. La Enseñanza del Español en Educación Secundaria	1. Educación
	2. Competencias Docentes para el Desempeño Profesional	2. Educación Contemporánea
	3. Práctica Educativa para la Mejora de los Aprendizajes en el Nivel Primaria	3. Investigación Educativa Aplicada
	4. Metodología Interpretativa en la Investigación Educativa	4. Ciencias de la Educación
	5. Convivencia Escolar Armónica	5. Formación de Formadores
	6. Dirección y Gestión Educativa	6. Educación con Énfasis en Formación Profesional y Práctica Docente
	7. Enseñanza del Inglés	7. Procesos de Enseñanza Aprendizaje
	8. Reconocimiento de las Emociones y su Enseñanza en la Escuela	
	9. Docencia de la Historia	
	10. Metodología para la Investigación Educativa	
	11. Enseñanza de las Matemáticas en Educación Media Superior	
	12. Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos	
	13. Matemática Educativa	
Maestría		
	Competencias para la Formación Docente	Dirección y Supervisión Escolar
	Competencia para la Docencia Innovación Didáctica	Liderazgo y Transformación Educativa Liderazgo Pedagógico para Directores en Educación Básica
	Competencias para el Desempeño Docente	
	Metodología de la Enseñanza para la Educación Secundaria	Innovación en Educación Básica
	Educación Primaria con Enfoque en Competencias en la Enseñanza de las Matemáticas y Español	Innovación de la Educación Matemática
		Innovación y Gestión Educativa
	Desarrollo Educativo	Telesecundaria y Medios Educativos
	Educación para el Desarrollo Profesional Docente	Educación Física, Deporte y Salud Integral
		Educación Básica
	Intervención para el Desarrollo Educativo	Educación Media Superior
	Intervención Docente	Educación de la Actividad Física, Deportiva y Salud.



Educación con Intervención en la Práctica Educativa	Educación Histórica
Educación Campo Intervención Didáctica	Educación Especial
Investigación Educativa	Educación Especial en el Área Auditiva y de Lenguaje
Investigación y Desarrollo de Innovaciones Educativas	Interculturalidad para la paz y los conflictos escolares
Docencia de las Ciencias Naturales	Tutoría Docente
Docencia para la Educación Básica Ciencias de la Educación	
Educación con Especialidad en Docencia	
Pedagogía de la Iniciación Deportiva	
Enseñanza de las Ciencias	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la Dirección de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación de la DGE SuM (2022).

Discusión de hallazgos

a) Docencia

La función de docencia se concreta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es una actividad realizada por los académicos con el objetivo de promover las habilidades, competencias, valores y ética que se relacionan con un área de conocimiento particular, vinculados a un ámbito profesional determinado (Prats, 2016). Los responsables de las Escuelas Normales entrevistados, señalaron que, los principales criterios para ingresar como docente de estas instituciones están referidos al conocimiento que posean sobre conocimientos específicos del área a la que se incorporarán así como poseer estudios de posgrado que no siempre están relacionados con el ámbito educativo. Si bien estos docentes se incorporarán a una de las funciones sustantivas de la institución formadora de docentes, las demás actividades requerirán del desarrollo de habilidades investigativas, de conocimiento del contexto educativo, de vinculación, etc. para evitar convertir a la escuela normal en una institución distribuidora y consumidora (Aguilera-Moreno et al., 2021) de lo que otros producen. En ocasiones la docencia sirve como factor importante para realizar también investigación formativa (investigación en el aula) aunque lo que se pretende en una IES es desarrollar investigación generativa también para contribuir a la solución de problemas (López et al, 2018).



Además del tiempo dedicado a la docencia, que en los casos de nombramientos por horas³, hay que agregar la carga administrativa; el sistema educativo plantea políticas con un modelo de gestión educativa que ha sido creada para fortalecer la educación y, a la vez, controlar el accionar de las instituciones educativas; consecuentemente, se evidencian tensiones por las leyes y normas que terminan sometiendo a los docentes (Vásquez 2019, citado en Carrera, 2021), Asimismo, se suman las condiciones del trabajo, las bajas remuneraciones, la forma de contratación, la movilidad entre escuelas y demás factores, que ponen al docente en un nivel alto de exposición a factores de riesgo (Deza y Aparicio, 2017). Estas condiciones desvinculan su práctica del contexto y la colaboración con la sociedad.

b) Investigación

La función de CONACyT se describe como el proceso crítico y sistemático de generación, aplicación, apropiación y transferencia de conocimiento científico y tecnológico, para innovar en la solución de problemas sociales (Matos y Cruz, 2017). Los programas de posgrado vigentes ofrecidos por las escuelas normales como estrategia para formar profesionales con un alto grado de especialización requieren de grandes esfuerzos por la existencia de distintos factores que obstaculizan el adecuado desempeño de dichos programas. La política pública está centrada en dos acciones fundamentalmente: el otorgamiento de becas y el fortalecimiento de los programas de posgrado de las Instituciones de Educación Superior y los Centros Públicos de Investigación (Calderón, 2017) a través de estrategias como el PRODEP y las promovidas por el CONACYT para obtener apoyos económicos para los investigadores.

Como se puede observar en los resultados, solamente hay 69 programas autorizados por la DGESuM en 19 estados lo que refleja un desequilibrio en la formación de docentes porque mientras en algunas entidades hay varios programas vigentes; en otros estados no existe oferta en las instituciones públicas, dejando la formación especializada en manos de escuelas particulares.

³ Este tipo de nombramientos señalan que todas las horas deben ser de docencia frente a grupo.



En cuanto a las necesidades que atienden los estudios de posgrado se pueden plantear dos niveles: el que respondería a la importancia de formación especializada de los docentes responsables de la formación y aquel que atendería la demanda de los profesores de educación básica para lograr mejoras en su práctica profesional. La información obtenida a partir del análisis documental, refleja que solamente el 7.5% de la oferta, está enfocado en la investigación mientras que, en el caso de estudios de orientación profesional, las temáticas son diversas en nivel de generalidad y en enfoques; en este último caso, sería importante profundizar sobre si son resultado de un proceso de diversificación que resulta indispensable en la ampliación de la cobertura y la atención a distintas poblaciones y demandas específicas o bien, de un proceso de dispersión entendido como el grado de distanciamiento, de un valor o parámetro, es decir, como una separación o descomposición (Reynaga, 2018).

Sobre las condiciones de operación de los programas, la DGEsuM señala aspectos muy cercanos a los solicitados por CONACyT para los posgrados de calidad. Existen posiciones encontradas en diversos investigadores sobre los criterios con los que se evalúa un programa, independientemente de la institución de que se trate. Flores (2018) señala:

Las instituciones que controlan los recursos para la investigación en México se tornan en espacios de poder y control del pensamiento universitario y a través de los fondos concursables se compran consciencias, es decir, que todo lo que se dice o se hace en las IES está controlado por el poder económico concentrado en instancias como el CONACyT o la SEP.

Los tiempos de culminación de una investigación se definen administrativamente y orillan a los investigadores, así como a los alumnos de posgrado, a realizar trabajos definidos por el tiempo y no por la solución de problemas, situación que lleva a los actores a considerar como investigación la aplicación y procesamiento de un instrumento que permite verificar lo ya sabido (p.41, citado en Serna-Huesca, 2022).

Un ejemplo muy claro sobre las condiciones de operación de las escuelas normales es que, muchas de las páginas oficiales institucionales, son espacios en Facebook y los correos de los responsables son personales, no visibles fácilmente; es decir, los recursos son muy pocos y los esfuerzos no siempre logran que haya una adecuada difusión de los estudios de posgrado.

Entre los aspectos relacionados con las actividades de docencia e investigación señalados por los entrevistados sobresalen los retos que se tienen a nivel institucional como: *“los trámites administrativos, el presupuesto económico de las autoridades educativas” (EC1), la falta de autonomía de las*



escuelas normales (EC2), los tiempos, la infraestructura y el financiamiento (EC3); los responsables señalan limitaciones para el desarrollo de las actividades académicas puesto que, en muchos casos la falta de recursos económicos afecta el intercambio con otras instituciones, el tipo de tecnologías que se requieren como apoyo.

Otro de los responsables señaló “Solo se autorizan programas de posgrado profesionalizantes y debe haber apertura para autorizar los que tienen enfoque hacia la investigación” (EJ4). Es importante mencionar que un programa de investigación requiere contar con infraestructura que es difícil cubrir para una buena parte de las escuelas normales; tener una planta docente adscrita a posgrado con características como haber obtenido su grado académico en una institución diferente a la que se desarrolla el posgrado, establecer convenios con otras instituciones, establecer intercambios, entre otros requerimientos, tampoco es la realidad cotidiana que tienen las escuelas y centros de investigación del país.

Cardoso et al. (2012) señalan:

que los principales responsables de la calidad en los programas educativos son los académicos, quienes investigan y propician el aprendizaje, ya que ellos son los principales agentes de la calidad de un programa, debido a que son el enlace directo y tangible entre éste, la IES y la sociedad (p.213).

Las exigencias académicas de la docencia, limitan otras actividades como la investigación, la divulgación y la formación continua que representan factores indispensables para el ingreso al PNPC como investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores. Hasta el momento solamente existe una escuela normal que posee un programa autorizado como posgrado de calidad.

El desarrollo del posgrado en México está ligado al desarrollo de la educación superior, la ciencia, la tecnología, así como a las políticas públicas establecidas por las instancias encargadas de promoverlas e instrumentarlas como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología (CONACYT). Los posgrados tuvieron un incremento considerable en los años sesenta y setenta por diversas razones: como extensión de la licenciatura, para solventar las deficiencias en la formación universitaria, como requisito para mejorar las condiciones de empleo, para cubrir las exigencias del sector laboral o contribuir al conocimiento para acercarse a los problemas de desarrollo del país (Arredondo et al., 2006;



Barrón y Valenzuela, 2013); para ampliar y profundizar sus conocimientos y capacidades (Sánchez, 2008), para trascender en nuevas áreas multi, trans e interdisciplinarias.

Actualmente, en los posgrados se integran otros propósitos a alcanzar; a partir de lo establecido por el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, el CONACyT, creó los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) y, en forma conjunta con la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública se establece como estrategia el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) para reconocer a los programas que promueven la colaboración entre la comunidad científica, estudiantil, los sectores sociales, la academia, las instituciones de educación superior y el sector productivo, para la atención de las problemáticas científicas y sociales prioritarias del país y del mundo desde un enfoque de incidencia, así como de rigor científico y pertinencia social (CONACyT, 2021).

c) Extensión y difusión de la cultura

Por otra parte, la función de extensión y difusión de la cultura se concibe como un proceso de socialización entre las IES y la sociedad, mediante el cual se intercambian experiencias, conocimientos y expresiones culturales; permite de manera prioritaria, la interrelación de la docencia y la investigación con el propósito de promover mejoras para el desarrollo del entorno social y, de propuestas de solución a las problemáticas sociales (Matos y Cruz, 2017).

Es importante señalar que, los hallazgos que se refieren en el presente artículo coinciden con los planteamientos de De Vries y Álvarez (2014) en cuanto a la aplicación que realizan de la teoría denominada path dependency (Teoría de la dependencia de la trayectoria).

Este concepto describe una situación en que ciertas reglas y costumbres se institucionalizan y se convierten en las reglas de juego. Normalmente, el concepto es usado para describir la resistencia al cambio de organizaciones frente a nuevas demandas: desde esta perspectiva, las políticas gubernamentales buscan introducir cambios en las instituciones, pero éstas ya cuentan con reglas y costumbres aceptadas, y se resisten a aceptar o incorporar las demandas externas.

Nuestra óptica es distinta: planteamos que las políticas mismas pueden llegar a institucionalizarse y convertirse en cursos de acción rígidos, inalterables, no orientados hacia la innovación y el cambio, sino al cumplimiento de las reglas que alguna vez fueron novedosas, pero que con el paso del tiempo dejaron de serlo. Ello implicaría que, con el paso del tiempo,



las políticas mismas se cristalizan y se conviertan en reglas difíciles de modificar. Ello implicaría que las políticas mismas se vuelven resistentes al cambio. Exploraremos especialmente la noción de path dependency del tercer grado. Mientras en el caso de primer y segundo grado de path dependency se pueden cometer errores en el diseño de las políticas, éstos suelen deberse principalmente a la falta de información, y las decisiones no producen necesariamente ineficiencias. Sin embargo, “path dependency de tercer grado implica no sólo que los efectos inter-temporales propagan el error, sino también que el error era evitable” (Liebowitz y Margolis, 1995, trad. nuestra). (p.16)

Estos autores señalan que la falta de éxito de las políticas se puede explicar por dos razones: por fallas de origen en el diseño; y por la insistencia posterior en que la política vigente es la adecuada. Plantean la necesidad de analizar si el diagnóstico a partir del que son formuladas es el correcto y, segundo, porque una vez aplicadas, deben ser evaluadas constantemente para tomar decisiones, en caso de que sea necesario. Por desgracia, en muchos casos, las políticas aplicadas permanecen estáticas aún cuando los resultados no sean los esperados.

En el caso de nuestro país, resulta sorprendente que un posgrado sea de calidad, a partir de la evaluación de criterios endógenos muy particulares del país nos alejan cada vez más del ámbito internacional, donde lo que se privilegia es la dinámica interinstitucional que permite el enriquecimiento constante a partir de la diversificación de acciones, la movilidad y la transdisciplinariedad que se promueve.

Conclusiones

Los posgrados que requieren las instituciones formadoras de docentes prioritariamente debiesen estar dirigidos a la investigación, desafortunadamente no cuentan con las condiciones necesarias para ello. Habrá que plantear alternativas para realizar un trabajo conjunto entre las autoridades educativas y las escuelas normales que permitan el aumento de programas que respondan a las necesidades del contexto, pero también a la mejora de la calidad de este tipo de estudios.

La calidad educativa está conformada por los atributos que tenga un programa educativo para preparar a las personas con el propósito de contribuir al crecimiento, desarrollo económico y social (Cardoso et al., 2012). Dicha calidad depende de aspectos sociales, posturas políticas, desarrollo de la ciencia, historia y cultura entre otros. Estos factores determinan la pertinencia de los estudios con la realidad, la consistencia con su misión,



los valores que promueven y su aportación a la vida de los estudiantes. Los profesores que intervienen en estos programas deben potenciar la formación de los estudiantes para realizar innovaciones en la educación y favorecer el bienestar de las personas (Sánchez et al., 2022).

Es indispensable la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Fernández, 2017) que realice un seguimiento de resultados e impactos sociales del quehacer académico e institucional, a partir de las singularidades de los subsistemas e instituciones de educación superior con indicadores que permitan conocer el desempeño de las IES como parte de un sistema que no es igual a los otros porque posee características únicas.

A pesar del incremento en la investigación educativa, habría que reflexionar si, las políticas establecidas promueven que los resultados de dicha actividad impacten y hayan contribuido al desarrollo social. Los lineamientos establecidos en las políticas están centrados más en cubrir una serie de condiciones institucionales que en los resultados derivados de la realización de las funciones sustantivas realizadas por los académicos.

El recorte presupuestal en la presente administración es un factor limitante que incidirá indudablemente en la participación de las Escuelas Normales que deberán resolver de manera interna para continuar participando en los programas establecidos por las autoridades en virtud de que son indicadores institucionales, evidencias para cualquier proceso de evaluación.



Referencias

- Aguilera-Moreno, M., Rafael-Ballesteros, Z., y Lozano-Andrade, I. (2021). Ser miembro de un cuerpo académico en una escuela normal: sentidos y tensiones. *Atenas*, Vol. 3(55), 38-53. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/52>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596009.pdf>
- Arredondo, V., Pérez, G., & Morán, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (45), 0 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509>
- Barrón, C., & Valenzuela, G. (coord.). (2013). *El posgrado programas y prácticas*. IISUE.
- Calderón, R. (2017). Las políticas de calidad en los posgrados en Jalisco, México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 372-383. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000100372
- Cano-Rodríguez, J., & Hoyos-Ramírez, G. (2014). La profesionalización como política institucional y como estrategia de superación profesional de los docentes de las escuelas normales. *Ra Ximhai*, 10(5), 353-371. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134023.pdf>
- Cardoso, E. & Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82. <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- Cardoso, E., Cerecedo, M., & Ramos, J. (2012). Evaluar la calidad de los posgrados en educación. En M. Serna, y R. Pérez (Coords). *Logros e innovación en el posgrado*. Pp. 212-221. COMEPO. <https://www.uv.mx/onapo/files/2022/04/Logros-e-innovacion-en-el-posgrado10-anos-de-COMEPO.pdf>
- Carrera, D. (2021). La relación entre el trabajo administrativo y desempeño pedagógico en el caso de la Unidad Educativa Municipal Calderón [tesis de Maestría inédita] Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/8322>
- Chapa, M., González, I., y Ovalle, F. (2012) La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia, ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Educación, 29 de mayo a 1 de junio de 2012. http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p7.pdf
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2021). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Términos de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso*. Versión 7.1. <https://www.uv.mx/posgrado/files/2021/03/Terminos-deReferenciaversion-7.1.pdf>
- De Vries, W. y Álvarez, G. (2014). El éxito y el fracaso de las políticas para la educación superior. En H. Muñoz (coord.), *La universidad pública en México, análisis, reflexiones y perspectivas*. M.A. Porrúa/ UNAM, pp. 15-35. https://www.researchgate.net/publication/313601423_El_exito_y_el_fracaso_de_las_politicas_para_la_educacion_superior/link/589f53cb45851598bab71403/download
- Del Cid, C. J., Estévez, E. H., González, E., & Vera, J. Á. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles educativos*, 43(171), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>



- Deza, W., & Aparicio, J. (2017). Exceso de horas de trabajo y la salud del docente en educación superior. In *Crescendo. Institucional*, 8(1): 130-139. <http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/1357>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) (2022). *Programas de posgrado con autorización vigente a marzo de 2022* https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/posgrado/Posgrados_vigentes_marzo_2022.pdf
- Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional. La reforma de la educación Normal de 1984. En P. Ducoing (coord.), *La escuela Normal. Una mirada desde el otro*. UNAM, pp. 117- 156. <https://evaluayaprender.files.wordpress.com/2015/02/la-escuela-normal.pdf>
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. <https://bit.ly/3eku1KN>
- Galaz, J., Gil, M., Padilla, L., Sevilla, J., Martínez, J., & Arcos, J. (2012). La educación superior mexicana en la encrucijada: temas para una nueva agenda en políticas públicas. En J. F. Galaz, M. Gil, L. Padilla, J. J. Sevilla, J. L. Arcos, J. Martínez, (Coords.). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. Pp. 23-42. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Gil-Antón, M., & Contreras, L. (2019). Impacto de las transferencias monetarias condicionadas en la profesión académica en México: distintos tiempos, diferentes condiciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2443/1733>
- González, E., Estévez, E., & del Cid, C. (2019). Efectos de las políticas públicas sobre las preferencias y orientación de las actividades realizadas por académicos en áreas STEM de IES de México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(19), 1-28. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3952/2210>
<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n190/0185-2760-resu-48-190-113.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015). Los docentes en México. Informe 2015. INEE. https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Docentes_Mexico_Informe2015.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). La educación Normal en México, elementos para su análisis. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- López, A., Ramos, G., & Gómez, C. (2018). La investigación formativa: naturaleza y vínculos recíprocos con la investigación generativa en la educación superior. *Revista UNIANDES Episteme*, 5(1), 966-983. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297987>
- López, Y., González, J., & Martínez, J. (2017). *La investigación educativa en las escuelas normales de San Luis Potosí: Diagnóstico y alternativas para su fortalecimiento*. Ponencia presentada en el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Mérida (México), <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C200117-J051.docx.pdf>
- Martínez-Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(2), 71-96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.47>
- Marúm, E., & Rodríguez, C. (2020). Los efectos en las políticas públicas del gobierno de la cuarta transformación en la educación superior en México. *Universidades*, 71(86), 88-106. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.408>



- Matos, E. y Cruz, L. (2017). La investigación en instituciones de educación superior como proceso sustantivo integrado: su reto endógeno. *Revista Ciencias Pedagógicas y Educación*, 5(3), 75-85. <https://www.upse.edu.ec/rcpi/index.php/revistaupse/article/download/212/235>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200002
- Ortega, C. & Hernández, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303, <http://www.uacm.kirj.redalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020>
- Ortega, J. C., & Casillas, M. (2014). Repensar la clasificación de las Instituciones de Educación Superior en México, una propuesta. *Revista CPU-e*, (19), 213-253.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón: Revista de pedagogía*, 68(2), 19-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422157>
- Reynaga, S. (2018). El Posgrado en México: Tensiones entre la diversificación y la Dispersión. En M. Serna, y R. Pérez. (Coords) *Logros e innovación en el posgrado*. Pp.25-31. Consejo Mexicano de Posgrado.
- Sánchez, Y., Castillo-Pérez, I., & Martínez-Lazcano, V. (2022). Calidad educativa. Ingenio Y Conciencia. *Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(18), 42-44. <https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Mc Graw Hill.
- Serna-Huesca, O. (2022). Las escuelas normales y la formación continua de los docentes ¿Qué posgrados se requieren?. Ponencia. 5º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. 26 al 28 de octubre de 2022. Monterrey, Nuevo León.
- Siqueiros, M., & Vera, J. Á. (2020). Caracterización de cuerpos académicos de escuelas normales. *Revista CPU-e*, (31), 71-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7928604>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-106). Gedisa.
- Vera, J. A. (2012). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (62), 82-87. https://www.redalyc.org/pdf/340/Resumenes/Abstract_34021066009_2.pdf
- Yañez, A., Mungarro, J., y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1), <https://docplayer.es/67030662-Los-cuerpos-academicos-de-las-escuelas-normales-entre-la-extincion-y-la-consolidacion.html>



La Educación Física Basada en Evidencia: ¿Qué pasa con la investigación educativa en México

Evidence-Based Physical Education: What about educational research in Mexico?

José Luis González Cabrera*

Fecha de recepción: 12 de enero de 2024
Fecha de aceptación: 10 de junio de 2024

RESUMEN

La Educación Física Basada en Evidencia es una tendencia educativa internacional contemporánea que pretende actualizar la práctica docente del educador físico mediante la incorporación de los avances del conocimiento científico en la dinámica del ejercicio profesional. En este trabajo se reportan los resultados de una revisión de la literatura sobre este modelo para conocer si sus avances y resultados se aplicarían a las prácticas docentes del educador físico. Los estudios sobre este tema se buscaron en las bases de datos *Dialnet*, *Scielo* y *Google Scholar*. El análisis se centró en 9 artículos científicos publicados en los últimos cinco años, elegidos desde los criterios del enfoque PRISMA, en tres fases: búsqueda, selección y extracción de resultados. La conclusión a la que se llegó fue que la Educación Física Basada en Evidencia es un proceso que será lento para aterrizar en las sesiones de Educación Física, porque hace falta cultivar científicamente a los diferentes agentes educativos, autoridades, supervisores y educadores físicos, quienes consideran que la práctica docente se sustenta principalmente en la experiencia, y no precisamente en evidencia científica.

Palabras clave:

Investigación, Educación Física, Educación Basada en evidencia.

ABSTRACT

A review of the literature was carried out with the objective of analyzing the Evidence-Based Physical Education model and knowing if its advances and results are applied in the teaching practices of the physical educator. The studies were searched in the *Dialnet*, *Scielo* and *Google Scholar* databases. After analyzing articles from the last five years, we worked with the PRISMA criteria in three phases: search, selection and extraction of results. The conclusions reached were that Evidence-Based Physical Education is a process that will be slow to land in the Physical Education sessions, it is necessary to scientifically cultivate the different educational agents (authorities, supervisors and physical educators) since the Teaching practice is mainly based on teaching experience and not precisely on scientific evidence.

Keywords:

Research, Physical Education, Evidence-Based Education.

* Escuela Superior de Educación Física, México

Introducción

La Educación Física Basada en Evidencia es una tendencia educativa internacional contemporánea que pretende actualizar la práctica docente del educador físico mediante la incorporación de los avances del conocimiento científico a la dinámica de su ejercicio profesional. Desde la perspectiva de Baños, Sánchez-Martín, Navarro y Granero (2021) consiste en un proceso sistemático de búsqueda, evaluación y uso de los resultados obtenidos en la investigación como uno de los elementos esenciales para la toma de decisiones en contextos escolares. En el ámbito internacional, un ejemplo de educación basada en evidencia en Educación Física es la investigación de los estilos de enseñanza que publicó Muska Mosston y Sara Ashworth en 1993, lo que revolucionó la forma de enseñar en este campo. Otra evidencia, producto de investigación, es la que propuso, desde hace más de dos décadas, Víctor Manuel López Pastor con relación a la evaluación formativa y compartida, enfoque que cada vez más se afianza en la didáctica específica del área y contribuye a tener otra visión que se contrapone a la evaluación tradicional. Los aportes de estas investigaciones han orientado, no solo a los docentes en formación, sino también a diferentes actores del ámbito institucional, como diseñadores curriculares, coordinadores, directores y docentes en servicio.

Tomar en cuenta los avances científicos e incorporarlos a las diferentes áreas que conforman la Educación Física puede presentar múltiples beneficios para lograr el éxito en el acto educativo.

Por fortuna, en la actualidad, la perspectiva de la Educación Física Basada en Evidencia está totalmente apegada a las tendencias ideológicas y pedagógicas de la reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana que, demanda, entre otras cosas, enfocarse en el aprendizaje del alumno con metodologías activas.

Bajo este supuesto, la responsabilidad docente que conlleva la Nueva Escuela Mexicana exige pedagógicamente que el educador físico investigue y enseñe a investigar a sus alumnos mediante diversos métodos de enseñanza, para lo cual, el especialista en motricidad debe conocer, entender y comprender la nueva propuesta educativa de la reforma y adentrarse en la dinámica didáctica que estipula, entre otras cosas, el perfil de egreso, los ejes articuladores, los campos formativos y las metodologías activas de aprendizaje, y ser el medio para lograr los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje [PDA] establecidos en las seis fases que comprende la educación básica. No obstante, el proceso será difícil y el cambio de paradigma puede presentar resistencias para salir de *modus operandi* de la práctica docente tradicional, ya que no es tan sencillo como se piensa.



Los avances de investigación en el campo de la educación son, además, imprescindibles en cualesquiera de las áreas que la integran; fundamentales para cualquier país y sus sistemas educativos. Para implementar una Educación Física Basada en Evidencia es necesario generar investigación, desarrollarla y publicarla para darla a conocer a la comunidad, sin embargo, ha sido difícil de realizar en el campo de la Educación Física en nuestro país, debido a que al parecer no es un tema que inquiete al gremio de docentes, autoridades, políticos, ni académicos de nivel superior. A pesar de que en los últimos años han proliferado las Escuelas Superiores de Educación Física y áreas afines en escuelas particulares para desarrollar programas de licenciatura, maestría y doctorado, esto no ha ido de la mano con la producción de investigación para pregrado o posgrado. La elaboración de tesis para titulación es sinónimo de pérdida de tiempo, desgaste y estrés por parte de los licenciandos, maestrantes y doctorandos. Direccionar el discurso educativo y fomentar la investigación básica o aplicada para entrar al ritmo de exigencia que reclama la educación contemporánea y realizar prácticas educativas basadas en evidencia, es una necesidad que debe atenderse (Baños, Sánchez, Martín, Navarro y Granero, 2021; Riquelme Uribe y Moreno Villafaña 2023; Sánchez, Navarro y Sánchez Meca, 2022).

Diversos estudios (García Garduño y Del Basto, 2017; Coutín, Gástelum y Guedea, 2018; García Garduño y González Cabrera, 2019; Aguayo 2022 y González Cabrera 2022) coinciden con el pronunciamiento de que hace falta generar investigación nacional en la disciplina, para evolucionar e innovar los métodos y estrategias de enseñanza, y obtener mejores resultados educativos.

La poca investigación generada sobre la Educación Física en México no ha llegado a los espacios académicos; y no se toma en cuenta para la toma de decisiones en el campo. Frente a este dilema contemporáneo han surgido diferentes planteamientos en la Educación Física que pretenden minimizar el problema de falta de apoyo institucional, escasez de investigadores y reducido espacio curricular para escuchar otras voces académicas; planteamientos que hacen que los esfuerzos sean insuficientes para establecer estrategias objetivas.

En este texto se pretende reconocer qué pasa con la investigación en México y cómo la Educación Basada en Evidencia y sus resultados de investigación favorecen y retroalimentan la práctica docente y otras áreas que la integran. Pensamos que este estudio podría disipar la incertidumbre con respecto a ¿Qué investigación se genera y se utiliza en Educación Física?

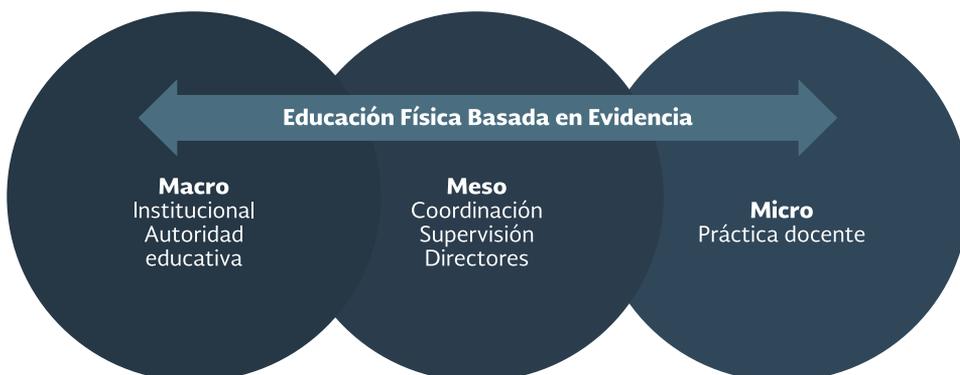


Educación Física Basada en Evidencia, un modelo transferible a nuestro campo

Probablemente, una de las posibles soluciones a las problemáticas que presenta la Educación Física en México, sea incorporar los avances más recientes de la investigación por medio de la Educación Física Basada en Evidencia, y que los diseñadores curriculares, subsecretarios, supervisores, directores, capacitadores y docentes se documenten a profundidad sobre la vanguardia que prevalece en los temas que les competen. Desde la mirada de Baños, Sánchez, Navarro y Granero-Gallegos (2021), este modelo aporta un marco conceptual moderno e innovador para la resolución de los problemas planteados en el aula y supone la incorporación, de forma estructurada, del método científico a la práctica físico-educativa. Desde otra mirada institucional de política educativa, Riquelme y Moreno Villafaña (2023) señalan que, en el mundo, la Educación Basada en Evidencia, y los reportes de resultados que de ella emanan, son elementos clave para la toma de decisiones y la construcción de políticas públicas que impulsen la resolución de problemas del contexto educativo y formativo universitario. A nuestro entender, y a partir de estas definiciones, identificamos que este modelo se enfoca principalmente en el ejercicio docente, no obstante, consideramos pertinente distinguir al menos tres niveles de la Educación Física Basada en Evidencia: el nivel macro, meso y micro, que a continuación se describen.

Esquema 1.

Niveles de Educación Basada en Evidencia.



a) Nivel macro de Educación Física Basada en evidencias

El rubro macro de la Educación Física Basada en Evidencia lo compone el ámbito institucional de autoridades educativas y personas que toman decisiones importantes de política educativa, como subsecretarios y diseñadores curriculares, quienes son los responsables de indagar sobre la generación del conocimiento más actual en la elaboración de los diseños curriculares de los diferentes niveles educativos (educación básica, bachillerato y superior) y profundizar en los mecanismos innovadores para resolver los problemas que surgen a partir del diagnóstico del diseño o co-diseño curricular y, con esto, establecer la ruta pedagógica más apropiada para alcanzar el perfil de egreso del nivel educativo. La vinculación del currículum de estudios con los docentes es, por consiguiente, obvia, ya que los docentes utilizan los Planes y Programas de estudio como principal referente para entender su asignatura. Este documento debería dar luz a las nuevas pautas didácticas de orientación al profesor.

En la actualidad se está trabajando paralelamente con el programa sintético y analítico por medio de campos formativos y ejes articuladores para alcanzar los PDA. En Educación Física los contenidos que nutren la asignatura surgen del Anexo de Educación Física en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana SEP (2023), en el cual se establece el enfoque Sistémico e integral de la motricidad, que da continuidad al Programa de estudios Aprendizajes Clave SEP (2017). Si bien el fundamento teórico se ampara en la perspectiva de Castañer y Camerino, cuyo trabajo lleva décadas retroalimentándose con investigación aplicada en España, estos son resultados de otro contexto. México presenta características peculiares que probablemente exigen aspectos más específicos. Estas decisiones se tomaron en su momento, y el tiempo dirá su pertinencia. No obstante, es válido preguntar: ¿Qué investigación longitudinal o transversal se realizó en México para determinar que el enfoque actual fuese el más apropiado para el contexto nacional? ¿Qué resultados ha dado hasta la fecha el enfoque de orientación sistémica e integral de la motricidad en las niñas, niños y adolescentes de la educación básica? ¿Por qué no se ha contemplado otro enfoque o modelo pedagógico de Educación Física en México ante los problemas que prevalecen? Entendemos que hay múltiples respuestas y que estas se pueden direccionar ideológicamente dependiendo de quien las conteste, sin embargo, la respuesta más apropiada será a la luz de la evidencia científica y los resultados que esta arroje.



b) Nivel meso de Educación Física Basada en evidencias

En el nivel meso, la Educación Física Basada en la Evidencia se enfoca en el trabajo que realizan las coordinaciones sectoriales y los supervisores que administran una zona escolar, así como en los directores que llevan la responsabilidad de gestionar las escuelas. Indagar sobre los proyectos escolares, la gestión educativa y el asesoramiento pedagógico exige también que las autoridades adquieran actualización y capacitación de calidad.

Las coordinaciones escolares son un excelente espacio educativo para desarrollar investigaciones y recuperar información para incorporar lo más actual de cómo hacer más eficiente la gestión educativa. Qué mecanismos de innovación se utilizan para el ambiente laboral de los centros de trabajo o qué estrategias de monitoreo existen para estar al pendiente de las necesidades específicas de sus escuelas a cargo.

Los directores de las escuelas, responsables de coordinar a la comunidad escolar, están atados a lo que dicta la Secretaría de Educación Pública (SEP); la lectura del contexto interno y externo (programa analítico) con un diagnóstico adecuado podría ser exitoso para alcanzar los propósitos educativos. Otro aspecto fundamental en este nivel, son los supervisores, quienes tienen la responsabilidad de actualizar a directores y docentes sobre las políticas educativas en turno. Al parecer, los supervisores están más enfocados en el aspecto burocrático y normativo, en lugar de favorecer el aspecto pedagógico y didáctico en su intervención.

c) Nivel micro de Educación Física Basada en evidencias

La Educación Física Basada en Evidencia en el nivel micro tiene que ver con la utilización de la investigación científica aplicada directamente a la práctica del educador físico, para hacer eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje, en términos de mejora de las formas de planear las secuencias didácticas, establecer ambientes de aprendizaje o implementar mecanismos de evaluación contemporáneos, que faciliten el logro educativo. Conviene subrayar que el proceso de cultivar la ciencia en la docencia es complejo. Rosenberg y Donald, en 1995, citados en Baños, Sánchez, Navarro y Granero-Gallegos (2021), recuperan una propuesta derivada del campo de la medicina y la adaptan a la Educación Física:

...proponen seguir cuatro pasos para establecer un método en la Educación Física Basada en Evidencia:



1. Formular una pregunta educativa con relación al problema observado por el docente de Educación Física, planteado por el alumnado de forma concreta.
2. Realizar una búsqueda bibliográfica de los artículos más relevantes en la literatura científica.
3. Evaluar críticamente los resultados aportados por dichos trabajos, analizando la validez y utilidad de los mismos
4. Llevar a la práctica los hallazgos útiles en la materia de Educación Física.

Como se observa, en estos pasos o etapas, es necesario llevar a cabo reflexión docente para identificar problemáticas y, posteriormente, hacer una búsqueda de información en sitios confiables, recuperar textos académicos con rigor científico, interpretar y *aterrizar* los resultados de las investigaciones abordadas, para aplicarlos en la sesión de educación física. En este punto, algunos especialistas consideran que procesar y aplicar la evidencia científica es complicada, algunas veces, por el lenguaje técnico que se utiliza en la investigación. Será necesario adentrar paulatinamente al gremio docente para incorporar esta práctica.

La adaptación del modelo de la Educación Basada en Evidencia es necesaria para involucrarse en la dinámica de la Nueva Escuela Mexicana, en particular, en el aspecto pedagógico y didáctico donde se sugiere que para lograr un aprendizaje situado es necesario utilizar las metodologías para el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos comunitarios y el aprendizaje servicio y aprendizaje basado en indagación STEAM. La aplicación de cada uno de estos métodos exige abordar la sesión desde matices diferentes a los que se está acostumbrado.

Las incertidumbres que surgen en los educadores físicos ante el cambio de paradigma son legítimas, porque pueden generarles dudas con respecto a si están preparados y capacitados apropiadamente para afrontar los retos pedagógicos que implica el desarrollar una metodología activa. El aprendizaje basado en proyectos es un método que se ha aplicado durante años en Educación Física, pero no se ha sistematizado tanto como lo sugiere la actual reforma educativa. Es una metodología que permite la reconstrucción de significados a partir de diversos escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno SEP (2022), y que en su desarrollo implica que el docente establezca 3 fases (planeación, acción e intervención) y 11 momentos (identificación, recuperación, planificación, acercamiento, comprensión reconocimiento, concreción, integración y difusión, consideraciones y avances). Se exige rigor en esas fases y momentos, como lo sugiere la SEP. Ante este desafío pedagógico es preciso señalar que la práctica educativa necesita reinventarse para mejorarse en estos procesos.



El cambio de paradigma didáctico de la nueva reforma educativa, quizá, incide en aplicar no solo las metodologías señaladas, sino que va más allá : implica documentarse sobre el tema, conocer y comprender el método de acuerdo con los nuevos avances, adecuar el formato y estructura de la planeación docente, así como organizar y estructurar las fases y momentos que estipula la SEP; por tanto, de no darse esos cambios en la práctica educativa, es probable que solo se esté disfrazando la enseñanza en las aulas y patios escolares. Desde nuestro entendimiento, la lógica general de las cuatro metodologías socio críticas que propone la SEP es realizar un diagnóstico, identificar la problemática, establecer estrategias para resolverlo y comunicar los resultados, lo que conlleva a un cambio en la forma de llevar la práctica docente de la clase de Educación Física; puede ser que haya coincidencias en la forma de desarrollar la clase, pero no es lo mismo, desarrollarla desde un aspecto meramente empírico, que resulta subjetivo, y no basada en evidencia científica, que es la naturaleza de la metodología activa del aprendizaje.

Una de las aristas para utilizar los avances de la investigación educativa, es la forma de aplicación de las estrategias de enseñanza que se utilizan en Educación Física. Frecuentemente las actividades de la asignatura se reciclan año con año y se repiten con grupos y grados, sin importar las fases educativas, etapas de crecimiento y desarrollo de los alumnos. Ante la evidencia científica en la sesión de Educación Física, esto puede ser considerado antipedagógico y contraindicado, en algunos casos en lo que se provoquen accidentes o alguna lesión en los alumnos.

La Educación Basada en Evidencia, que recupera la investigación a nivel (macro, meso y micro), es un proceso complejo que requiere de inversión de tiempo, de cambio en la cultura escolar y reflexión sobre la práctica docente. Nos queda claro que probablemente tardará tiempo en aplicarse, no obstante, es posible comenzar a incorporar a la práctica la investigación nacional adecuada al contexto. Y si bien algunas autoridades y docentes pudieran afirmar que utilizan desde hace años la investigación de manera frecuente, se podría conceder el beneficio de la duda y discutir sobre que métodos utilizan y sus resultados, y si estos cumplen con los estándares de la Educación Física Basada en Evidencia.

Metodología

El estudio se basó en los criterios PRISMA, en tres fases: a) Búsqueda (*Dialnet, Scielo y Google Scholar*), b) Selección, y c) extracción de los resultados. Se trata de una revisión de la literatura publicada de los últimos cinco años, cuyo objetivo fue identificar la investigación en Educación Física en México, y si esta es viable para aplicarla a una Educación Física Basada en Evidencia en la sesión del educador físico.



Búsqueda

La primera fase fue de búsqueda estratégica. Consistió en establecer las palabras nucleares con respecto a la Educación Física Basada en Evidencia e investigación en Educación Física desde la perspectiva básica o aplicada. Se utilizaron operadores booleanos (AND, OR) con la intención de filtrar aún más la búsqueda. Después de la elección de las palabras clave, se estableció la dinámica de búsqueda en las bases de datos *Scielo*, *Dialnet* y *Google Scholar*, en el período comprendido del mes de junio a julio del 2023.

b) Selección

En la segunda fase se establecieron los criterios de inclusión de los resultados obtenidos de la búsqueda: estudios publicados sobre Educación o Educación Física Basada en Evidencia e investigación en Educación Física de los últimos cinco años con fuentes primarias del año 2018 hasta el 2023 (se eliminaron estudios realizados anteriores a la fecha establecida). Asimismo, se dio lectura a los títulos y resúmenes de los artículos, eliminando los duplicados y seleccionando aquellos relacionados con la temática. El segundo criterio de inclusión fue elegir aquellos estudios cuyo formato fuesen de estudios originales, descartando libros de divulgación, tesis o ensayos académicos. El tercer criterio fue el de selección de estudios en español. Por último, se procedió a la lectura del texto completo para recuperar la información de interés y posteriormente concentrarla.

c) Extracción

En la tercera fase se utilizó un organizador gráfico para concentrar la información de los artículos seleccionados. Los datos recuperados de los estudios, que se muestran en la tabla 1, contemplan información sobre el autor, objetivo del artículo y metodología (muestra e instrumentos), así como la conclusión. Otros datos de relevancia que se obtuvieron de los estudios analizados fueron el país en donde se desarrolló el trabajo y el contexto en donde se efectuó la investigación. El análisis de los diferentes estudios reafirma la falta de un modelo de Educación Física Basada en Evidencia.

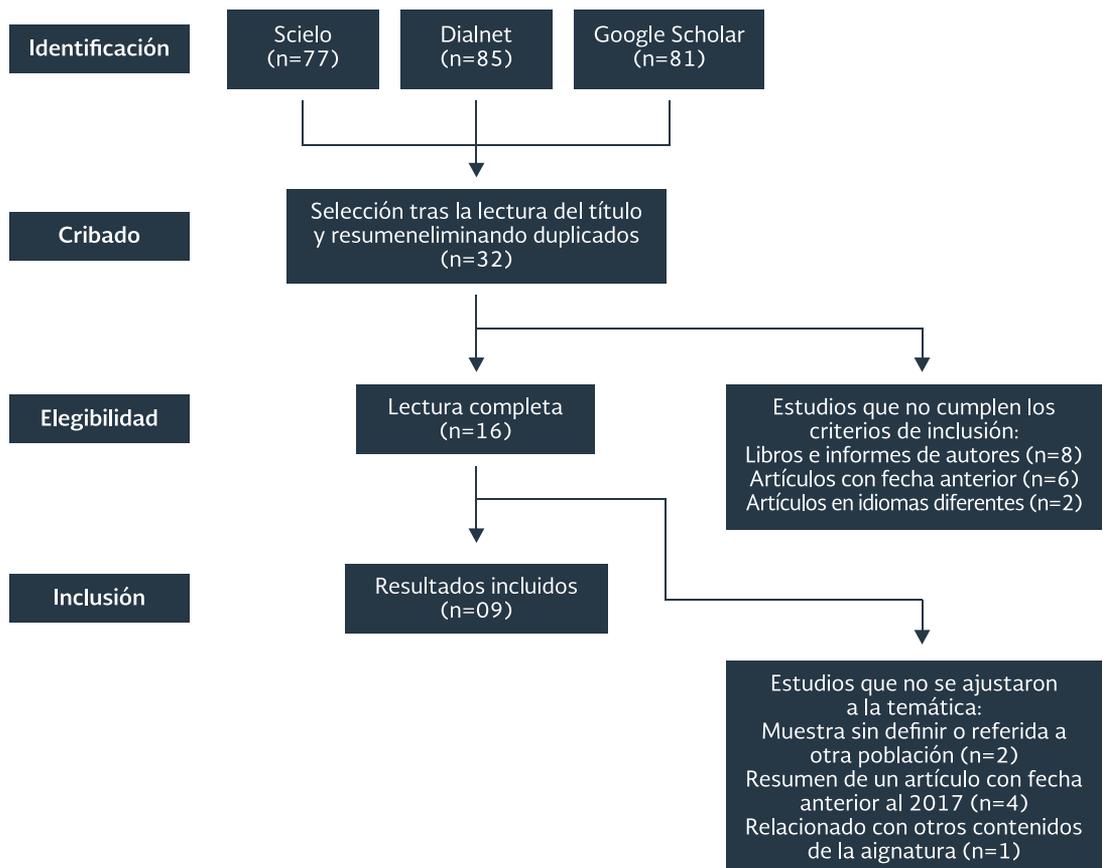
Resultados

En una primera búsqueda se encontraron 243 estudios con relación al tema *Prácticas Basadas en Evidencia*, que corresponden al área médica y a sus diferentes especialidades de salud. Algunos otros corresponden



a la Educación Basada en Evidencia, desde diferentes disciplinas, entre la cuales está insertada la Educación Física. Se utilizó la guía Prisma (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Después de establecer filtros de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión, lo que permitió refinar y trabajar con un total de nueve investigaciones sobre el tema, las cuales se muestran en la figura 1). Los filtros permitieron eliminar varios documentos, libros, tesis y artículos con idiomas diferentes al castellano, también se lograron eliminar estudios duplicados que se presentaban en las diferentes bases de datos consultadas. Una de las principales dificultades que se presentaron en la revisión de antecedentes, fue la escasa investigación orientada a una Educación Física Basada en Evidencia; y la que se encontró es de corte cualitativo, con revisiones sistemáticas y narrativas.

Figura 1.
Búsqueda de artículos.



Fuente: Construcción personal.



Análisis de resultados

Sin duda, la asignatura de Educación Física ha tratado de evolucionar de acuerdo con las reformas educativas que se establecen en los países y su contexto socio político. Los avances científicos en el campo educativo, por lo regular, tardan en llegar, en primera instancia, a los planes y programas de estudios y, posteriormente, a los patios en donde se desarrolla la sesión de Educación Física. Desde la mirada de Sánchez-Martín, Navarro-Mateu, y Sánchez-Meca (2022), los avances científicos en materia de educación llegan muy lentamente a la aplicación práctica en la labor diaria. En la práctica, los docentes, consideran que la investigación en educación física no les ofrece soluciones reales para aplicarlas en su práctica diaria. La aplicación de la evidencia científica en el aula requiere de diferentes competencias docentes que faciliten aterrizar los avances científicos.

En los nueve estudios analizados se encontraron:

- a) Tres revisiones de la literatura sobre la Educación Física Basada en Evidencias.
- b) Uno más sobre la Educación Física y el desarrollo sostenible.
- c) Tres investigaciones sobre la calidad de la Educación Física, y cómo esta requiere de investigación para innovar y mejorar las prácticas docentes.
- d) Un estudio sobre los avances de la metodología activa en el aprendizaje -servicio en Educación Física -y de cómo va más allá de lo que estipula la autoridad educativa-.
- e) Una revisión de la literatura sobre los problemas del currículum que prevalecen en la Educación Física en Iberoamérica, que permite entender de mejor forma las tendencias internacionales en el tema.

Por último, se analizó el Modelo Pedagógico Relacionado a la Salud y cómo este puede ser una alternativa para contribuir a solucionar, a la luz de la evidencia científica, los problemas que enfrenta la Educación Física. A continuación, se presenta en la siguiente tabla, los estudios revisados.



Tabla 1.
Estudios seleccionados en la revisión de la literatura.

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumentos	
Baños R., Sánchez, Martín., Navarro, M. y Granero, A.	2021	Educación Física basada en evidencias: ventajas e inconvenientes	Fomentar el debate en la comunidad educativa sobre la Educación Física Basada en Evidencia	Estudios de investigación EFBE	Revisión teórica	EFBE como método de trabajo es necesario la realización de un esfuerzo inicial, se considera que las ventajas superan con creces a las limitaciones y facilita la toma de decisiones en el ámbito educativo.
Riquelme Uribe, D. y Moreno Villaña	2023	¿Y dónde está la evidencia? Una mirada crítica al sustento científico y técnico del área Disciplinar de los nuevos Estándares Profesionales para Educación Física y Salud	Reconstrucción de los estándares vigentes, utilizando el modelo de Educación basada en Evidencia, considerando estudios científicos de grupos de investigación chilenos, previo análisis de su calidad metodológica, e integrando otras problemáticas de contexto nacional	CPEIP	Análisis de contenido	Chile cuenta con equipos de investigación con reconocimiento científico mundial en el campo de la Educación Física y la Salud, pero ellos y sus trabajos no fueron incluidos, aun cuando presentan evidencias nacionales de altísima calidad
Sánchez, M., Navarro, F. y Sánchez Mecca, J.	2022	Las revisiones sistemáticas y la educación basada en evidencias	Describir las etapas en la realización de las revisiones sistemáticas con el objetivo de facilitar y fomentar su realización en el ámbito de la educación	Fases de la RSs y RNs	Revisión sistemática	Las RSs, en general, y los MAS, en particular, son consideradas como diseños de primer nivel en la jerarquía de las evidencias desarrollada al amparo de la EBE. En este contexto, facilitan la incorporación de las mejores evidencias científicas en la toma de decisiones en el ámbito
Baena, S., et al.	2023	La Educación Física para el Desarrollo Sostenible: un enfoque práctico para integrar la sostenibilidad desde la Educación Física	Analizar conceptos vinculados con la sostenibilidad con la finalidad de propiciar entre el colectivo docente la noción de Educación Física para el desarrollo sostenible	Documentos de ODS para la Educación Física	Revisión de documentos	La EF no se limita a metas de los ODS 3, 4 y 5 de naturaleza social. Se ha presentado evidencia teórica suficiente para poder justificar su relación con otras metas asociadas a ODS de naturaleza económica y medioambiental.
González, R., Laguna, A., Nuñez,	2024	Factores que influyen en la Educación Física de México	Analizar las propuestas del Gobierno Federal para mejorar la calidad educativa, indagando en la EF desde diversos enfoques	Documentos oficiales	Revisión narrativa	El trabajo del Gobierno Federal para trascender de la EF a una verdadera EFC, son pertinentes, pero los cambios aún no se han manifestado en la realidad de las escuelas.
Flávila Leao, A. Y Lorente, E.	2024	Educación Física de Calidad: Diseño y validación de una herramienta orientada a la reflexión e innovación en los procesos educativos	Mostrar el resultado del diseño y validación de una herramienta que pretende dar soporte a las innovaciones en EF escolar y orientarla a la EFC	Productos de organismos internacionales	Estudio de caso normativo	Un avance actual para pensar los cuatro pilares desde una concreción terminológica propia del área, donde estas necesidades se apliquen al microcurrículo, es situarlos dentro del concepto de la Alfabetización Física ya que, desde su concepción, esta va más allá de aspectos físicos y motrices y contempla un aprendizaje competencial donde se consideraran elementos de los cuatro saberes.

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumentos	
Díaz, D. y Fernández, J.	2024	El modelo pedagógico de educación física relacionado con la salud. Una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA	Realizar un análisis de los estudios sobre modelo pedagógico relacionado con la salud en Educación Física	16 artículos	Revisión de literatura	El modelo pedagógico de educación física relacionado con la salud se puede aplicar de formas variadas: en sesiones puntuales, en unidades didácticas completas
Gómez Rijo, A.	2023	El aprendizaje servicio en Educación Física : ¿Simplemente un modelo pedagógico?	El objetivo de este artículo es plantear el Aprendizaje-Servicio en Educación Física desde esta perspectiva amplia.	Análisis de ApS	Análisis antropológico, psicopedagógico y sociológico.	El Aprendizaje-Servicio es una forma de ser, de estar y, sobre todo, de actuar en el mundo de la vida. Una manera de entender la Educación Física, la escuela, la educación, el desarrollo humano y las sociedades para construir un mundo más justo, tolerante, inclusivo y sostenible.
Coutín, A., Gástelum, G. & Guedea, J	2018	Problemas actuales de los currículos en la educación física en Iberoamérica. Una revisión sistemática.	Analizar las problemáticas sobre los currículos actuales de la EF en Iberoamérica.	6 artículos	Revisión de literatura	Se denuncia esa poca claridad conceptual, ese ensayo error; esa falta de sustento científico, esa incongruencia que ha Existido en los distintos intentos por llevar a cabo diversas acepciones curriculares, pero también que sigue siendo una asignatura de interés para los estudiantes.



Discusión

La inclusión de una Educación Física Basada en Evidencia, al parecer, es un proceso que tardará en llegar a las prácticas docentes del educador físico. Es un problema internacional en países como México, Chile y España (Baños, Sánchez Martín, Navarro Mateu, y Granero, 2021; Riquelme Uribe, y Moreno Villafaña, 2023; Sánchez, Navarro, y Sánchez Meca, 2022). No solo trastoca el nivel micro de la práctica educativa, sino que rebasa ese nivel que comprende a directores de escuela y supervisiones (nivel meso), así como al nivel macro de autoridades institucionales. Existen diferentes aristas sobre las cuales trabajar para avanzar alfabetizando científicamente a los distintos actores para mejorar las prácticas, que soportan la Educación Física mexicana.

El primer paso para incorporar la Educación Física Basada en Evidencia es establecerla desde el nivel macro institucional, donde se toman las decisiones educativas para el diseño curricular. El diagnóstico que se realice para detectar el problema educativo es indispensable para sustentar el aspecto pedagógico, social y contextual, así como las tendencias y modelos educativos contemporáneos más apropiados. Es en el diseño curricular donde se aplica la ruta pedagógica que se realiza a nivel nacional. Por consiguiente, es ahí en donde se analizan las evidencias científicas de corte cualitativo y cuantitativo internacionales y nacionales más recientes para determinar y utilizar lo más idóneo para el contexto educativo nacional, justificando su puesta en marcha. Sería inapropiado utilizar un modelo o enfoque en Educación Física, que, a la luz de la evidencia científica, ha dado pocos resultados, y peor aún, que se insista en reutilizarlo cuando en los últimos diez años en México no existe un solo estudio serio que avale, en el contexto educativo nacional, su aplicación.

Las reformas educativas de derecha o de izquierda determinan la ideología educativa; cualesquiera de estas posturas políticas puedan ser o no funcionales para las características del Sistema Educativo Nacional, pero deben apostar al cambio. Es probable que en la Educación Física tenga que replantearse no solo el enfoque o modelo de la práctica docente, sino aspectos de fondo que tiene ver con la salud. Algunos estudios de la literatura señalan que los programas de Educación Física cada vez más se restringen a la actividad física. García Garduño y Del Basto (2017) señalan que, a pesar de que nuestro país es uno de los líderes mundiales en obesidad adulta e infantil, los objetivos del currículum de Educación Física no concuerdan con las tendencias mundiales que ponen en el centro el movimiento y la iniciación deportiva. Desde esta lógica, hacer consciente el movimiento corporal no ha sido la mejor estrategia para los resultados que arrojan las encuestas ENSANUT (2021; 2022).



Un estudio sobre la Educación Física para el desarrollo sostenible publicado en España por Baena, Barrachina, García Martínez, González y Ferriz (2023) señala que en el ámbito educativo se han incorporado las preocupaciones presentes en la sociedad, procurando ofrecer soluciones a problemas de una dimensión mayor como los que representa la sostenibilidad del planeta. En ese escrito se analizaron las tendencias de la Educación Física sostenible y cómo esta asignatura se ha abierto a una perspectiva divergente, que tiene otras dimensiones poco analizadas como la naturaleza económica y medioambiental. Sin embargo, la forma tradicional de las autoridades de ver a la Educación Física desde un sentido reduccionista contradice el resultado de diferentes investigaciones en donde se potencializa la Educación Física. Entender a la Educación Física desde un campo de acción más amplio es resultado de la Educación Basada en Evidencia. Los autores concluyen que aún existe en una parte de la sociedad la idea tradicional de que la Educación Física solamente consiste en el desarrollo de la dimensión física, sin tener una visión holística y moderna de nuestra materia. No se trata, pues, de la educación de lo físico, sino de educar a través del movimiento las cuatro dimensiones que debe aprender el alumnado: física, cognitiva, afectiva y social.

Ante el reto que enfrenta la Educación Física en la Nueva Escuela Mexicana en el rubro pedagógico y social, es probable que el modelo de Educación Física pueda quedarse corto en comparación con las necesidades que requiere el contexto socioeducativo. Díaz Tejada y Fernández Río (2024) muestran un punto de inflexión para replantear la forma de entender la Educación Física y proponen el Modelo pedagógico de Educación Física relacionado a la salud, un modelo emergente y global que ha planteado una posible alternativa para resolver los diferentes dilemas que se diagnosticaron en el diseño curricular de la Educación Física. Aunque es un estudio emergente los autores concluyen que:

La evidencia científica del modelo pedagógico de educación física relacionado con la salud ha mostrado efectos positivos, así como un aumento de la motivación, un mayor conocimiento físico, un mejor análisis crítico de la actividad física, una mayor autonomía y una transferencia de aprendizajes fuera del aula (Díaz Tejada y Fernández Río ,2024).

Es probable que este modelo pedagógico de la Educación Física Relacionado a la Salud pueda malinterpretarse si se vislumbra desde el aspecto biológico establecido en el área médica. No obstante, el enfoque de salud al que nos referimos es al de las ciencias de la salud insertado en el campo de la ciencia social, y se diferencia de la Educación Física tradicional que califica el rendimiento motriz en el discurso y no se ve el aspecto global. Por tanto, Díaz Tejada y Fernández Río (2024) dan



hincapié a que la fundamentación teórica del modelo se centra en el objetivo de mejorar y mantener el bienestar general a través del ejercicio y otras actividades relacionadas con la salud.

En cuanto al acompañamiento o andamiaje pedagógico que ampara al educador físico para guiar su actuar docente en los centros escolares, es indispensable reflexionar sobre el papel y función del supervisor, y abrirse a la Educación Física Basada en Evidencia (Martínez y Hernández, 2015; Ocando Cardozo, 2017). Probablemente el andamiaje desde la supervisión deba no solo enfocarse el aspecto punitivo normativo sino centrarse primordialmente en el asesoramiento pedagógico y didáctico que requieren en las nuevas pautas del Sistema Educativo Nacional. Con respecto al papel del supervisor, de acuerdo con Ocando Cardozo (2017):

El supervisor necesita actualizarse ante los nuevos modelos de gestión que han emergido para garantizar un mejor desarrollo de sus funciones, en donde el recurso humano debe ser el elemento más importante de la organización, dejando a un lado la búsqueda de errores para mal juzgar y sancionar, permitiendo el desarrollo personal y profesional de todos los miembros (p.55).

Seguramente el acompañamiento a los docentes con el modelo de Educación Física Basada en Evidencia tendría que ser una prioridad para motivar al profesor y transformar las prácticas docentes. En ese sentido, el contenido en las orientaciones pedagógicas que se sugieren en los planes y programas de estudios es primordial ya que es ahí donde los profesores recuperan las formas didácticas que pueden utilizar en sus prácticas, y si existen dudas el supervisor debe apoyar pedagógicamente. Por supuesto, no basta con enunciar solamente la evidencia científica en los Programas de Estudio, es necesario establecer un esquema de actualización eficiente que permita dar acompañamiento a los supervisores, directores y docentes, y que tenga repercusiones positivas y directas en las prácticas docentes de los profesores.

Desde nuestro entendimiento, es necesario trabajar sistemáticamente en la formación de docentes en las escuelas normales para que se establezca una cultura académica en donde los catedráticos y estudiantes estén familiarizados con el uso educativo de artículos de investigación para realizar trabajos en clase, tareas, ensayos o exposiciones en su dinámica diaria. Desde la mirada de Delgado Bardales (2021), la investigación científica en los diferentes campos de las ciencias, es un pilar fundamental porque contribuye a la calidad de vida y bienestar de las personas, en la formación de nuevos profesionales y en el desarrollo de los profesionales que se encaminan hacia la investigación. Por lo tanto, normalizar la práctica de la evidencia científica, implica que los catedráticos de



educación normal y los docentes en formación aprendan a buscarla en las bases de datos digitales, dar lectura a la literatura de interés, comprender e interpretar los avances de investigación más recientes para discutirse en clase y establecer estrategias que favorezcan esta situación.

La Educación Física Basada en Evidencia requiere no solo reutilizar la investigación educativa, sino mejorar la calidad desde la dimensión institucional y de la práctica educativa (González Rivas, Laguna y Nuñez, 2024; Flávila Leao y Lorente, 2024; Delgado, 2021). Entendiendo que la calidad en Educación Física conlleva diferentes dimensiones que son responsabilidad de diversos agentes educativos. Flávila Leao y Lorente (2024) señalan que debe haber consenso para establecer la calidad y la actualización (dinámicas, agentes y recursos) para funcionar como una organización formativa, que aprende de sí misma y busca soluciones para mejorarse. Por su parte, Vizuet (2010) advierte que si somos capaces de impartir una Educación física de calidad en las escuelas, probablemente sobreviviremos como profesión y como asignatura escolar, de lo contrario el final de la Educación física como disciplina escolar está cercano.

Si bien en el discurso y documentos oficiales existe literatura puntual en cómo se debe aterrizar la calidad en Educación Física, todavía existe una brecha enorme entre lo que se establece oficialmente y la realidad contextual en las escuelas públicas. Al respecto, Carreiro da Costa, González Valeiro y González Villalobos (2016) puntualizan que en cuanto los formadores de docentes defiendan prácticas innovadoras que no demuestran e ilustran en sus propias clases de formación del profesorado, la reforma de la formación del profesorado de Educación Física seguirá siendo una ilusión. La innovación en la práctica docente es un recurso que podría conducir a elevar la calidad en la sesión de Educación Física; la innovación docente no es sinónimo de utilizar lo más nuevo tecnológicamente hablando, puede establecerse en la planeación, estrategias de enseñanza, ambientes de aprendizaje y técnicas de evaluación.

Conclusiones

La Educación Física Basada en Evidencia se debe posicionar cada vez más en las diferentes áreas que permiten su funcionamiento en el Sistema Educativo Nacional. Comprende la gestión escolar en los niveles educativos (preescolar primaria y secundaria), así como en la práctica docente de Educación Física. Si bien la brecha entre la realidad de la práctica educativa y los avances científicos es amplia, se puede comenzar con familiarizarse con estudios recientes recuperados de revistas indexadas, para conocer los métodos más recientes, y tratar de aterrizarlos en el patio de la escuela. El contexto de la realidad educativa nos exige que estemos preparados para



aplicar metodologías de aprendizaje activo (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en proyectos y método Steam) que, en su naturaleza, requieren de habilidades para analizar el contexto, diagnosticar y detectar problemas, establecer estrategias para solucionarlos y dar a conocer los resultados.

La educación normal y la responsabilidad de formar a los futuros docentes también debe actualizarse para incorporar en los contenidos del programa de estudios de su materia las tendencias más recientes y ponerlas en práctica. El catedrático de nivel superior debe reconfigurar su ejercicio profesional y romper con el statu quo que prevalece en su práctica, para cultivar científicamente el pensamiento divergente de acuerdo con los artículos de investigación que se obtienen sobre el área. Por lo tanto, inculcar la Educación Física Basada en Evidencia en pregrado daría como resultado que los Licenciados en Educación Física que estudien un posgrado -maestría o doctorado- tengan mejores herramientas metodológicas para generar investigaciones de calidad y contribuir a la evolución de la Educación Física que se desarrolla en el contexto de México.

En esta revisión de la literatura sobre la Educación Física Basada en Evidencia se ha subrayado la relevancia que tiene el diseño curricular para desarrollar un modelo y un enfoque educativo cuya proyección debe apearse a los avances científicos para contrarrestar los dilemas que presenta la asignatura y generar estudios que vigilen la puesta en marcha del currículo de la Educación Física.

Es probable que el programa de estudio de Educación Física en México de 1993 sea el último que surgió con base en evidencia científica realizada de ese momento y cuyos resultados se establecieron en los contenidos de ese programa. Puede ser que el molino de viento que determina las funciones de la motricidad, según Castañer y Camerino (2022) o de la competencia motriz planteada por la SEP (2023), sea endogámico en la especialidad y no potencialice los beneficios de la Educación Física, ya que se requiere divergencia y de un modelo pedagógico que responda globalmente a los dilemas que presenta la asignatura de acuerdo con el programa sintético y analítico.

Para todos los actores educativos del área de Educación Física es un reto reconfigurar las prácticas para innovar y mejorar la calidad de servicio que se oferta; el modelo Educativo Basado en Evidencia es una alternativa viable para reaprender formas diferentes que permitan dar solución, en un primer momento, a las patologías docentes y, después, a solucionar los problemas que enfrenta la Educación Física.



Referencias

- Aguayo Rousell, (2022). *Educación para la Ciudadanía: Investigaciones desde las actividades físicas y el deporte educativo*. Primera edición, mayo 2022. ISBN 978-607-9280. <https://doi.org/10.56865/2022.07.20.04>
- Baena, S., Barrachina, J., García-Martínez, J., González-Víllora, S. y Ferriz-Valero, A. (2023). La Educación Física para el Desarrollo Sostenible: un enfoque práctico para integrar la sostenibilidad desde la Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes (REEFD) Número 437 (1) 2023*. [https://doi.org/10.55166/reefd.vi437\(1\).1087](https://doi.org/10.55166/reefd.vi437(1).1087)
- Baños, Sánchez, Navarro y Granero Gallegos, (2021). Educación Física basada en evidencias: ventajas e inconvenientes. SSN0213-8646|E-ISSN2530-3791. *Revista Inter universitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.2) (2021),121-136 <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/88336/66235>
- Carreiro da Costa, F.; González Valeiro, M. González Villalobos, M. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física RETOS. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 29, enero- junio, 2016, pp. 251-257 Federación Española de Docentes de Educación Física Murcia, España
- Coutín, A., Gástelum, G. y Guedea, J. (2018). Problemas actuales de los currículos en la educación física en Iberoamérica. Una revisión sistemática. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, N° 19(1) julio-diciembre, 1-9. <https://www.redalyc.org/journal/5256/525656572002/>
- Díaz, D. y Fernández, J. (2024). El modelo pedagógico de educación física relacionado con la salud. Una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA. *Retos*, 51, pp. 129-135 <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/101068>
- Delgado Bardales, (2021). La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. Ciudad de México 2021. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.476
- ENSANUT, (2022). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2022/.php>
- ENSANUT, (2021). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2021/.php>
- Flavia Leao, A. y Catalán Lorente, E. (2024). Educación Física de Calidad: Diseño y validación de una herramienta orientada a la reflexión e innovación en los procesos educativos. *Retos*, 51, 32-46. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/99745>
- García, J. M., y Del Basto, L. M. (2017). Revisión Internacional e Iberoamericana Del Currículum de Educación Física. El Caso de México. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 71-85. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55149730005.pdf>
- González Cabrera, J. y García Garduño, J. (2019). *La sesión de Educación Física en la escuela primaria: prácticas y obstáculos*. *Educación Física y Deporte*, 38(2), xx-xx. DOI <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/338877>



- González-Cabrera, J. (2022). *Programas de estudio de Educación Física: Una prioridad post pandemia*. Revista digital IEYA. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 8, N° 2, 2022, pp. 34-49. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.2.2805>
- González, R., Laguna, A. y Nuñez Enriquez, (2023). Factores que influyen en la Educación Física en México. *Retos, Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)* ISSN: Edición impresa: 1579- 48, 349-357
- Martínez, Carlos y Hernández, Viviana (2015). “La evaluación de la supervisión educativa en las condiciones actuales”. *REICE*. Vol 13, núm 2. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, pp 85-98. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55138743005.pdf>
- Ocando Cardozo, H. (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas Omnia, vol. 23, núm. 3, septiembre-diciembre, 2017, pp. 42-57 Universidad del Zulia
- Riquelme, D. y Moreno Villafaña, A. (2023). ¿Y dónde está la evidencia? Una mirada crítica al sustento científico y técnico del área Disciplinar de los nuevos Estándares Profesionales para Educación Física y Salud. *Journal of Movement and Health* 2023,20(2):1-4. DOI: [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2\(2023\)art185](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2(2023)art185)
- Rosenberg, W., y Donald, A. (1995). Evidence based medicine: an approach to clinical problem solving. *BMJ: British Medical Journal*, 310(6987), 1122-1126. <https://doi.org/10.1136/bmj.310.6987.1122>.
- Sánchez, M., Navarro, F. y Sánchez Meca, J. (2022). Las revisiones sistemáticas y la educación basada en evidencias. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/7860>
- SEP, (2017). *Plan y programas de estudio de Educación Física para la educación básica en México*. Recuperado de sitio oficial.
- SEP, (2022). *Marco curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- SEP, (2023). *Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Anexo, Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*.
- SEP, (2023). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. Secretaría de Educación Pública.
- Vizueté, M. (2010). Tendencias de la educación física en la escuela. *Las vanguardias. Perspectivas Educativas*, 3, pp. 33-52.



Hacia la Transición Digital en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), Ciudad de México

Towards the Digital Transition at the Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), Mexico City

Patricia Negrete Meza *
Laura Mercado Marín*
Julián Retana Flores*

Fecha de recepción: 20 de junio de 2024
Fecha de aceptación: 28 de julio de 2024

RESUMEN

Las reacciones experimentadas en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) frente a los medios electrónicos digitales durante el período de la pandemia por COVID-19, reveló la existencia de importantes tensiones en las prácticas digitales de los estudiantes. La lectura de tales tensiones debió conducir a una integración estratégica de los hábitos sociodigitales y consumo mediático de los jóvenes estudiantes, con la cultura del aprendizaje y la construcción de conocimiento. Diversas investigaciones y estudios sobre los usos de Internet en México han demostrado la dificultad que tienen los estudiantes para “aprender y obtener significancia” de su relación con la información. Por ello, la pregunta que guió esta investigación fue: ¿Cómo describen la experiencia de enseñar y aprender de forma digital los alumnos de la BENM, en el momento de la emergencia sanitaria? Los resultados de la investigación demostraron que, si bien la brecha digital se ha reducido drásticamente por el uso masivo del smartphone, la brecha cognitiva aún persiste en el contexto del aprendizaje en los medios electrónicos digitales.

Palabras clave:

Medios electrónicos, brecha digital, cognición, comportamiento digital, aprendizaje.

ABSTRACT

The reactions experienced at the BENM (Benemérita National School of Teachers), in the face of digital electronic media during the period of the COVID-19 pandemic, revealed the tension between teachers' digital knowledge and students' digital uses. The reading of such tensions should have led to a strategic integration of the technological, pedagogical, disciplinary and contextual knowledge of teachers to generate learning and knowledge, estimating the socio-digital and multimedia consumption habits of young students. Various investigations and studies on the uses of the Internet in Mexico have demonstrated the difficulty that students have in “learning and obtaining significance” from their relationship with information. Therefore, the question that guided this research was: How do BENM students describe the experience of teaching and learning digitally, at the time of the health emergency? The results of the research demonstrated that, although the digital divide has been drastically reduced by the massive use of smartphones, the cognitive gap still persists in the context of learning in digital electronic media.

Keywords:

Electronic media, digital divide, cognition, digital behavior, learning.

* Docentes-investigadores de la BENM.

Introducción

La pandemia originada por el virus SARS-CoV-2 suscitó reacciones de contención y confinamiento social en la mayoría de los países del mundo. La intención era evitar la propagación del contagio y la saturación de los servicios de salud ofrecidos a la población. En nuestro país, el sector educativo implementó un programa de continuidad educativa de los planes y programas de estudio para la educación básica, denominado: “Aprende en Casa” (SEP, 2020), que pretendía compensar la suspensión de clases y concluir oportunamente el ciclo escolar 2020-2021. Así mismo se transitó hacia a la Enseñanza Remota de Emergencia en las IES (Instituciones de Educación Superior) y, también en las Escuelas de Educación Normal.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) como autoridad rectora del sistema educativo nacional, dispuso el cierre de escuelas en todo el país. Así, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), suspendió actividades académicas el 23 de marzo de 2020 y, posteriormente, emprendió actividades de educación a distancia, para cumplir con lo previsto en el calendario académico y concluir el ciclo escolar del semestre lectivo con la entrega calificaciones, exámenes profesionales, nuevo ingreso, procesos de actualización y capacitación docente y el cierre de cursos regulares del ciclo escolar 2020-2021 (Diario Oficial de la Federación, 2020).

El entorno digital en la BENM marcaba un punto de inflexión en el uso de distintas aplicaciones en línea y fuera de línea. La adopción, adaptación, apropiación e integración pedagógica de los distintos tipos de dispositivos móviles, el acceso a banda ancha y la selección y resignificación de la información disponible en Internet para la enseñanza y aprendizaje, movilizaron los saberes tecnológicos de los estudiantes bajo condiciones tecnológicas de infraestructura, equipamiento y conectividad individualmente diferenciadas.

Lo que ocurría era que las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, reconsideraban la integración del conocimiento tecnológico, pedagógico, disciplinar y contextual del docente, tanto explícito como tácito, como un dispositivo de acompañamiento para los estudiantes, más cercano al aprendizaje y la generación de conocimiento, que, al goce del entretenimiento, la conversación social y el estímulo mediático predominante entre los jóvenes. Es decir, hacia la transformación profunda del hábito digital dominante: “Utilizar estas nuevas herramientas digitales para ayudar a los estudiantes durante su proceso formativo les permitirá ejercitarse en la adquisición de algunas destrezas intelectuales básicas y les facilitará la construcción de su propio conocimiento”



(Álvarez, 2011). La práctica digital requería, pues, de una lectura estratégica de la transición digital en la BENM.

Los actores tecnológicos, por su parte, establecieron nuevas alianzas con el sector educativo, con el propósito de contribuir al desarrollo de una estrategia digital de la escuela pública, orientada a “disminuir la desigualdad entre los países y las personas” (SEP, 2012). La optimización de los recursos informáticos por parte de los estudiantes normalistas y la prevalencia de fallas técnicas en el acceso y estabilidad de la conexión a red, señalaban la necesidad de girar hacia usos más complejos para la producción de conocimiento y el aprendizaje, instalados en el ser, hacer, conocer y convivir.

Sin embargo, el hábito digital dominante se extendía desde la transversalidad curricular, al uso crítico, genérico y profesional de las TIC, y las nuevas nomenclaturas asociadas a sus usos esperados, pero no garantizados de aprendizaje y conocimiento, tal como en el caso de las llamadas Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), (Reyes, 2022). En cambio, la transformación digital en la BENM implicaba una profunda revalorización de la relación entre la tecnología y el ser humano.

El uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el proceso educativo, no constituye un planteamiento nuevo, por el contrario, se ha venido desarrollando desde la conferencia de Jomtien en 1990, en la cual se plasmó la necesidad de integrar el uso de las TIC en el desarrollo de los saberes básicos para la vida a nivel mundial. (UNESCO, 1990).

Históricamente, dicha integración ha sido un tema recurrente en todas las conferencias mundiales sobre educación. El enfoque educativo de la tecnología se centraba entonces en la necesidad de desarrollar infraestructura, equipamiento y conectividad en los países menos desarrollados (Delors, 1997). El capítulo sobre tecnologías digitales del informe Delors, recogía esta intención para establecer implícitamente, el concepto de **brecha digital**. Es decir, la decisión de optar por las tecnologías digitales en la educación, en función de las capacidades de los países desarrollados o en desarrollo. Así, ampliar y sostener economías a escala alrededor de la infraestructura tecnológica, motivaría el interés de los países en desarrollo más que de los países desarrollados. Puesto que estos últimos ya podían garantizar el acceso a la infraestructura tecnológica y resultaba de mayor importancia la interactividad y la individualización (Delors, 1997)



La brecha digital es concebida por Chinchilla y otros autores, (Chinchilla et al., 2011) “como el crecimiento de la banda poblacional marginada del acceso y uso de la Tecnología de Información y Comunicación mientras a la par crece la banda poblacional con derecho a la educación (Salom, 2002). Para Leoni (2009), por su parte, esta brecha es la distancia entre las personas que acceden y usan las Tecnologías de la Información de manera productiva y los que no pueden hacerlo. Morrison (2006), por último, la define como la diferencia entre los conectados con la revolución digital y los que no tienen acceso a Internet, telefonía, y en general, a los servicios tecnológicos (p.53.).

La investigadora argentina Inés Dussel planteó una profundización fundamental en la brecha digital, denominada **brecha cognitiva** como un desplazamiento del acceso, a los usos digitales, de “facilitadores de tarea” a “productores de conocimiento” con el desarrollo de la adopción tecnológica (Dussel, 2011).

Sorprende observar cómo un limitado avance de adopción tecnológica en las escuelas normales del país pudo contribuir a sostener la estrategia de continuidad académica y cobertura de la educación normal (SEP, 2020). Las prácticas digitales durante la pandemia mostraron la insipiente de las interacciones pedagógico-didáctico-tecnológicas-disciplinarias y de contexto (Shulman, 2005), necesarias para convertir la digitalización educativa de un uso *facilitador de tarea* (uso instrumental) a otro de *producción de conocimiento* (uso cognitivo). Explorar el comportamiento de estas nuevas interacciones e interactividades sobre las bases de la educación, constituyó el motivo de la presente investigación.

Problematización

El proceso de integración digital en la educación pública se originó en el marco de las conferencias mundiales sobre educación de Jomtien y Dakar, en 1990 y 2000, respectivamente. Así como en las sucesivas conferencias mundiales sobre educación, cuyas agendas cada vez más amplias reeditaban constantemente los objetivos a lograr en el uso de las TIC en la educación. Sin embargo, la situación de la pandemia COVID-19 provocó un notable impulso sobre la apropiación de los medios digitales en los diferentes niveles y sistemas educativos en todo el mundo (Sagástegui, 2018). Hoy en día, como resultado de dicho impulso, la brecha digital se ha reducido drásticamente por la masificación del smartphone entre amplios sectores de la población. El reto en la actualidad consiste en transitar hacia la gestión del conocimiento y reducir la brecha cognitiva. Por ello, coincidimos con los autores Tarango y Lau,



cuando definen “el término **brecha cognitiva** como la dificultad para aprender del sujeto y obtener significancia, en su interacción con la tecnología” (Tarango & Lau, 2009). La brecha digital y la brecha cognitiva no son, en modo alguno, fenómenos distintos o incompatibles. Al contrario, la brecha cognitiva representa la profundización de la brecha digital. Tal como lo afirma Campos (2017), “para algunos grupos significó el acceso a los medios digitales y adquirir habilidades técnicas y sociales diferenciadas. Sin embargo, otros grupos de la población no tuvieron “acceso ni estrategias efectivas para el manejo digital y otros más, aunque tuvieron acceso no contaron con dichas estrategias” (p.8).

Basándonos en el estudio de la doctora Lucy Esther García, acerca de la relación entre el “uso frecuente” de las tecnologías digitales y “el desarrollo de los procesos de percepción visual, memoria y atención... que generan habilidades cognitivas (Tarango & Lau, 2009), consideramos que los estímulos audiovisuales originados en las redes sociales y la comunicación instantánea propician el anclaje de las habilidades cognitivas básicas: sensación, atención, memoria.

El término anclaje señalado por el tecnólogo Jaron Lanier, explica la inalterabilidad del diseño de un software, porque si es modificado, otros muchos programas diseñados para trabajar con este no podrían funcionar. “Lo más importante de una tecnología es cómo cambia a las personas” (Lanier, 2011).

Superar el anclaje en las habilidades cognitivas básicas producto del uso intensivo de las redes sociodigitales y la comunicación instantánea, significa transitar hacia el desarrollo del lenguaje, el análisis, el juicio, la deducción y la inteligencia, entendiendo que ésta no se reduce a la inteligencia lógico-matemática, sino a un dominio multidisciplinar amplio.

Será posible como afirma, Bruno Patino, que la economía de la atención basada en el estímulo electrónico multimedia (texto, imagen, video, audio, animación), esté logrando que “el placer inmediato y la satisfacción instantánea produzcan deseos de repetir la experiencia... sin posibilidad de descansar, atiborrados de dopamina...la alerta permanente.... la explotación de nuestra pasividad” (Patino, 2020). Hoy más que nunca es preciso “replantearse la educación en la era digital”, avistar que el aprendizaje *con* los medios digitales, *de* los medios digitales y *sobre* los medios digitales, irradia modos de pensar sobre sus usos. (Papert S. , 1995).

Por lo anterior, es imprescindible transitar hacia la generación de habilidades de pensamiento superior, para la generación del conocimiento.



Tal como lo afirma Neisser, al contrastar los procesos simples (cognitivos) cuando el sujeto es capaz de: captar sensaciones, percepciones, estar atento y concentrado, y retener en la memoria información; dejando de lado los procesos complejos como: pensamiento, lenguaje e inteligencia (Tarango & Lau, 2009).

Los principales estudios sobre hábitos digitales en internet demuestran el uso predominante de los medios digitales en México. Dentro de los cuales destacan los siguientes: Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnología de Información en los Hogares 2019. Estudio Adopción de las TIC y usos de internet en México. Impacto de las características sociodemográficas de los usuarios 2019. El 15° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2019. Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos 2019. 17° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2021. Encuesta Nacional sobre Hábitos y Consumo Cultural 2020. Encuesta Nacional de Lectura 2015.

Estos estudios coinciden en señalar que las actividades de entretenimiento, comunicación en redes sociales y buscar información, son las actividades preferidas en internet, principalmente entre los jóvenes de 12 a 35 años.

En este sentido, coincidimos con varios autores, entre ellos la investigadora Delia Covi, al considerar que “si bien (los jóvenes) (...) se han apropiado de las tecnologías móviles, y el acceso constante a la red de redes, requieren ser apoyados para el desarrollo de *destrezas cognitivas y sociales* para trabajar en espacios colaborativos.” (Covi, 2017). Asimismo, también, con la doctora Laura Mercado, al cuestionar sobre ¿cómo se enseña a trabajar con las TIC?, a los más jóvenes que ya dominan los procesos y los instrumentos digitales (pero) les cuesta trabajo compartir su manera de utilizar los dispositivos electrónicos, prefieren actuar y resolver el problema por sí mismos (Mercado, 2018). Lo cual revela la dificultad para compartir destrezas cognitivas al apropiarse de destrezas digitales.

Los jóvenes estudiantes han desarrollado actitudes y estilos de vida, a partir de la apropiación social de los medios digitales, poseen la libertad de elegir lo que consideran adecuado para ellos, personalizar sus necesidades, aperturar sus interacciones, realizar multitareas y acceder velozmente a la comunicación (Pérez, 2012).

Asimismo, coincide Díaz Barriga al afirmar que, si bien los jóvenes se han apropiado de los dispositivos digitales, esto “no significa que puedan aprender con la tecnología; saben usarla para comunicarse, para



las redes sociales, pero no necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje” (Díaz-Barriga, 2020). Con una mirada multifactorial Campos formula una crítica en la que “los esfuerzos por incorporar las TIC en la docencia han fallado, debido probablemente una visión centrada en la tecnología, falta de un modelo educativo que la incluya, escaso apoyo técnico expedito, nula asesoría en proceso de formación docente, falta de metodologías para desarrollar estrategias didácticas significativas” (Campos, 2017). Así, nos encontramos inmersos en un punto crucial del uso de las TIC en la educación y, por tanto, en la toma de decisiones para los nuevos escenarios de la formación inicial docente.

Planteamiento del problema

Por lo anterior, la pregunta de investigación que se plantea es la necesidad de conocer: *¿Cómo describen la experiencia de enseñar y aprender de forma digital los alumnos de la BENM, en el momento de la emergencia sanitaria?*

Propósitos

Propósito general:

Comprender las experiencias de los estudiantes en el entorno virtual de aprendizaje durante la pandemia.

Propósitos específicos:

- Recabar y describir las percepciones de estudiantes sobre su experiencia en el entorno virtual de aprendizaje durante la pandemia.
- Conocer los hábitos, necesidades, motivaciones y obstáculos a los que se enfrentaron los estudiantes en formación en el proceso de enseñanza y aprendizaje remoto.

Supuestos

- Los futuros profesores y los estudiantes del sistema escolar participan activamente en las redes sociales e interactúan diariamente con el entorno digital. Los hábitos de estudio y la forma como se adquiere el conocimiento son factores que inevitablemente repercuten en todos los niveles del sistema educativo (Ayala, 2013)



- Existen diversidad de niveles de adopción tecnológica entre los miembros de la comunidad académica de la BENM, los cuales permiten mayor diversificación del uso y diseño de estrategias para la enseñanza remota y la continuidad de los planes y programas de estudio.

Marco Teórico Enfoques vigentes en planes y programas para la Educación Normal y su convergencia disciplinar

La era digital afecta continuamente nuestras formas de pensar y de aprender. Según Delia Covi, los “jóvenes responden a los parámetros de una generación que ha desarrollado nuevas habilidades y estructuras de pensamiento, producto de la cultura digital en la cual, entre otras situaciones, se identifican novedosas formas de aprendizaje, de lectura, de creación del conocimiento y de modos de trabajar, con distintas prácticas y formas de vivir su cotidianidad tanto académica como social, política y cultural” (Covi, 2017). Por ello, las bases epistemológicas que sustentan el diseño de los planes y programas de estudio 2012, se aplican a la diversidad de contextos sociales, culturales, significados y visiones del mundo que tiene lugar en los jóvenes que ingresan y fueron formados bajo este paradigma educativo. El marco teórico de la presente investigación se desarrolla en dos ejes fundamentales: El enfoque curricular del plan de estudios durante la pandemia y sus bases epistemológicas, y el construccionismo de Seymour Papert.

Bases epistemológicas los planes y programas de estudio 2012

Las bases epistemológicas de los planes y programas de estudio 2012 para la Escuela Normal en México están fundamentadas en diversas teorías y enfoques educativos que buscan formar a los futuros docentes con las competencias necesarias para desempeñar una enseñanza de calidad. A continuación, se describen las principales bases epistemológicas:

- Sociológica. Considera la estructura social de la familia, el trabajo, los medios de comunicación tradicionales y digitales y los grupos de pertenencia. La brecha socioeconómica y el malestar en el tejido social, y por ello la necesidad de conformar nuevas perspectivas para el desarrollo humano y sostenible. (SEP, 2011).



- Epistemológica. Destaca el contexto en la relación del ser humano con el conocimiento. Su uso social y ético. Apertura a nuevas explicaciones y formas de proceder que apuntan hacia un aprendizaje permanente “que lo conduzca a reflexionar, preguntar, investigar y resolver problemas...para enfrentar las complejas exigencias que la docencia plantea para las nuevas necesidades del siglo XXI (SEP, 2011).

- Psicopedagógica. Enfoque psicoeducativo que enmarca el rol del docente para reflexionar, crear y poner en práctica estrategias y formas nuevas de aprender, acordes con las necesidades de sus alumnos y de los recursos de los cuales dispone. Los estudiantes, sujetos capaces de construir su propio conocimiento a partir de su interacción con el mundo y con otros sujetos, en el marco de contextos específicos y procesos de reflexión y acción permanentes (SEP, 2011).

- Filosófica. Marco normativo de principios filosóficos, éticos y axiológicos que contemplan una educación integral en todas las disciplinas científicas, humanas y estéticas. Desarrollo de capacidades y actitudes que estimulen la investigación, la innovación científica y tecnológica, así como la toma de conciencia de la salud, el cuidado de sí y del medio ambiente; comprensión docente de los fines como la función social de la educación (SEP, 2011).

- Profesional-laboral. Desde la perspectiva de cambio en la formación inicial de los maestros, se considera importante no sólo tener claro el perfil de quiénes ingresan a la profesión de la docencia, sino sus inclinaciones, ideas, representaciones, expectativas y aspiraciones como profesionales en este campo ocupacional (SEP, 2011).

- Institucional. La Escuela Normal comienza a incursionar en áreas no desarrolladas previamente como la investigación, la difusión y la extensión académica. Los avances en el ámbito pedagógico-didáctico, psicológico, sociológico y tecnológico establecen la necesidad de aplicación de nuevos conocimientos, mismos que se espera provengan de sus académicos y de la vida institucional que ahí se desarrolle. (SEP, 2011).

Discusión desde la Psicología de la educación

Sin embargo, el contexto de la pandemia creó un espacio de incertidumbre con respecto a estos diseños curriculares, con el cuestionamiento de si serán aún vigentes para enfrentar la tarea educativa a distancia, ¿O, además, habría que considerar otras variables de estudio?, la mirada del presente y para nosotros el tema de inquietud es el de develar las ventajas



en el rol del docente y alumno, a partir de comprender el rol que le está tocando desempeñar para la formación inicial docente y al formador de docentes de la BENM, consideramos de vital importancia conocer cómo está aprendiendo y comprendiendo el acto educativo través de la enseñanza remota de emergencia o sin ella.

En el actual contexto muchos docentes se preguntan sobre cómo enfrentar su tarea educativa a través de la educación remota, desde la visión de los enfoques psicoeducativos vigentes la tarea está clara, pues viene integrada en planes y programas desde educación básica hasta licenciatura, los cuales marcan aprendizajes a lograr. Naturalmente, éstos fueron diseñados bajo el supuesto de la interacción entre docentes y alumnos en un salón de clase, ese supuesto es el que debe de replantearse a la luz de este nuevo contexto o nueva realidad. (Frade, 2020).

Así, el enfoque por competencias considera la teoría de la complejidad, y busca desarrollar en los estudiantes de formación inicial, el uso de su capacidad de pensador estratégico que de forma natural responde al contexto, y les permita atender a la complejidad del contexto que les está demandando la educación y la vida misma (Frade 2020). La cuestión aquí es si estas miradas permitirán fluir el aprendizaje en un contexto totalmente diferente para el que fueron diseñados, de ser esta su posibilidad, resulta de interés conocer esos referentes o representaciones, que posibilitan el aprendizaje de los maestros y alumnos desde su misma experiencia.

Construccionismo

El aporte educativo de Seymour Papert a la educación, consiste en considerar a la tecnología como un material de construcción concreto en el que el individuo interacciona con su construcción, se apropia de su construcción, la adapta a sus necesidades de aprendizaje y detona el conocimiento por medio la creatividad (Papert S. , 1995) .

Naturalmente, la conceptualización de construccionismo se facilita por su diferenciación ante el instruccionalismo y el constructivismo. Pero su especificidad considera que “la atención no debe centrarse en la máquina y lo que esta puede lograr sino más bien ver lo que los sujetos pueden hacer con esta herramienta (Rodríguez, 2017). En términos de Papert (1981) “trata del modo en que las computadoras pueden ser portadoras de ideas poderosas y de las semillas del cambio cultural, de cómo pueden ayudar a la gente a establecer con el conocimiento nuevas relaciones que atraviesen las líneas tradicionales que separan el saber humanístico de las ciencias y a ambos del conocimiento del yo” (Pág. 17-18)



Por oposición al modelo pedagógico denominado EAO (educación asistida por ordenador) que representa al instruccionalismo, el cual programa la respuesta de asimilación en el alumno, se propone la idea del constructivismo, que desarrolla la capacidad de “hacer construcciones mentales...construcción que tiene lugar en la cabeza, (y que) a menudo se ve potenciada si va acompañada de la construcción de algo público <<en el mundo>>: un castillo de arena o un pastel, una casa de Lego o una empresa, un programa de computadora, un poema o una teoría del universo...lo que quiero decir con el <<en el mundo>> es que posible analizar, examinar, investigar y admirar el objeto. Está ahí” (Papert S. , 1981) .

El constructivismo busca que el aprendizaje se dé en un ambiente en el que, el estudiante, pueda interactuar con el conocimiento, interpretando y comprendiendo su esencia, función y utilidad, es decir, el estudiante o aprendiz con este modelo pedagógico tiene la posibilidad de aprender desde y por sí mismo, desde la relación práctica que él pueda establecer con el aprendizaje mismo” (Rodríguez, 2017).

El modelo constructivista de Papert deviene de la propuesta constructivista de Piaget, en ese sentido, Papert persigue un objetivo que se enmarca en estimar al niño como un epistemólogo esto, básicamente, significa que el niño realmente puede ser quien construya sus propias estructuras intelectuales, pero no en un sentido piagetiano que se basa en los estadios de desarrollo y de algún modo considera que este, el aprendizaje, es un ejercicio solipsista en el que el maestro queda puesto como instructor, lo cual, a los ojos de Papert es desafortunado pues no se da un real aprendizaje” (Rodríguez, 2017).

Es decir, que los usos de las tecnologías digitales influyen en los procesos mentales, no sólo en los aspectos técnicos, sino en la manera en que las personas piensan indistintamente de los referentes paradigmáticos, ya sea de las ciencias del espíritu o de las ciencias exactas. Por tanto, el reto que plantea el constructivismo es “contribuir a que el rol del estudiante y del maestro sea realmente activo, en tanto hay un interés por aprender en una relación interactiva” (Rodríguez, 2017).

Metodología

El tipo de investigación fue mixto en dos etapas, debido a la naturaleza del objeto de estudio abordado. La expresión de la experiencia digital vivida por los estudiantes de la escuela normal se profundiza y potencia al entrelazar las interacciones de la investigación cuantitativa y cualitativa.



Los métodos mixtos son aquellos:

“procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008, como se citó en Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p.534).

La primera etapa de orden cuantitativo caracterizó el objeto de estudio, mediante la inclusión de estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto grado de la licenciatura en educación primaria. Y la segunda consistió en el acercamiento a los estudiantes mediante la entrevista y la observación de prácticas pedagógicas.

De acuerdo con la ruta metodológica mixta, la recolección y análisis de datos obtenidos de forma integrada fueron: numéricos, verbales y textuales, visuales y simbólicos para lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández, 2018).

Los instrumentos de recopilación de datos utilizados durante cada etapa fueron, en la primera, el uso de un cuestionario de *google form* y, en la segunda fase de estudio, el guión de entrevista y de observación.

La aplicación de los instrumentos consideró las circunstancias del contexto mismo de la experiencia vivida, se recurrió a seleccionar una muestra por cuota por grado escolar, por convenir así a las circunstancias de organización institucional y de los investigadores y alumnos.

Las entrevistas en video corresponden a alumnos de primer año quienes nos brindaron su apoyo y colaboración. Las observaciones fueron realizadas a estudiantes de octavo semestre de la carrera, por considerar que serían éstos quienes tendrían mayor demanda en la aplicación de tecnología, al considerarse su práctica pedagógica totalmente en línea. Se realizaron durante el octavo semestre de trabajo docente en las escuelas primarias, que inició el 22 de febrero y culminó el 4 de junio de 2021. Como se trabajó de manera remota, fue necesario contar con autorización para ingresar a las salas donde se desarrollaba la videoconferencia, por parte de los docentes titulares y los directores de cada institución educativa.

Se diseñó un guion de observación, a través del cual fue posible describir la sesión, los participantes, el contenido abordado y el uso de herramientas digitales para el desarrollo de la sesión, considerando el



enfoque didáctico que éstas tenían con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. El siguiente enlace redirige al anexo con preguntas y respuestas del instrumento de recolección de datos aportado en la presente investigación: https://docs.google.com/forms/d/1v-8Pbr5j5_tK1lmUvtDk03NPLFb7AW-B28WIORIDv3w/edit

Las sesiones no fueron grabadas, situación que no permitió volver a verlas para reflexionar nuevamente sobre su desarrollo, dadas las características de protección de identidad de los participantes, que debe cuidarse en estos procesos de acercamiento a la virtualidad escolar.

Los tiempos de videoconferencia variaron entre 30 a 60 minutos y generalmente fue posible observar y registrar al mismo tiempo, los rasgos esenciales que dieran cuenta del uso de las herramientas digitales y la mediación realizada por los maestros en formación.

Posteriormente los registros de observación fueron transcritos para darles coherencia dentro de un texto y poder analizarlos con el fin de presentar los resultados en el informe de investigación.

La muestra de los participantes en la primera etapa fue por cuota, considerando que ésta se define, de acuerdo con Bisquerra (2014) como:

Este muestreo se emplea cuando no se puede disponer de una muestra escogida al azar pero aún así se quiere una muestra representativa de la población y se fijan unas “cuotas” consistentes en un número de individuos que reúnen unas determinadas condiciones o variables demográficas en la población. La selección de cuotas suele hacerse mediante “rutas” o “itinerarios”. Se utiliza en las encuestas de opinión. Si se sigue con rigurosidad puede tener las mismas virtudes que el muestreo probabilístico (p.148)

En el caso de la entrevista los sujetos se eligieron de manera intencional, de acuerdo con la accesibilidad, con lo que Bisquerra (2014) señala:

Es un muestreo frecuente en ciencias sociales y en investigación educativa. El caso más frecuente de este procedimiento es el de utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas. Por eso a veces se le denomina muestreo por accesibilidad. Un caso particular es el de utilizar voluntarios que acceden a participar por iniciativa propia en un estudio (p.148).

Para las observaciones se utilizó un muestreo intencional u opinático (Bisquerra, 2014), ya que de acuerdo con dicho concepto se “seleccionan sujetos



particulares que son expertos en un tema o relevantes como fuentes importantes de información según criterios establecidos previamente” (p.148).

Como resultado de la primera etapa de investigación a través de la aplicación de un cuestionario en *Google Form*, fue posible obtener una base de datos con 120 registros distribuidos en cuatro niveles según el grado escolar.

Los datos que arrojó el cuestionario se englobaron en dos categorías de análisis: datos socio académicos y datos tecnológicos.

Los resultados de la segunda etapa de investigación consistieron en la aplicación de las entrevistas, las cuales fueron registradas en video y proporcionadas por alumnos de primer año que nos brindaron su apoyo y colaboración para el desarrollo de las preguntas de indagación.

Las observaciones a los maestros en formación del octavo semestre se realizaron a través de incorporarse a las sesiones de videoconferencia programada, y con registros con lápiz y papel.

Instrumentos Aplicados

Uno de los instrumentos aplicados a los estudiantes del primero al cuarto año de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), consistió en un cuestionario de 16 reactivos que captaron las condiciones de desempeño y apropiación tecnológica experimentadas en el contexto de pandemia. Los datos mostraron tanto características cuantitativas como edad, sexo y grado escolar, como otras del aprendizaje experimentado durante el desarrollo de la enseñanza remota de emergencia.

Resultados de la aplicación de los instrumentos

En términos generales los resultados obtenidos muestran una significativa reducción de la brecha digital entre los jóvenes que ingresan a la escuela normal, gracias al uso de los smartphones con capacidad para acceder a internet, ya sea por una conexión de *Wifi* contratada en el hogar o por medio de un plan de datos o de prepago.

Las dificultades para el acceso a internet están relacionadas con el uso compartido en sus hogares o lugares en donde trabajan, y a las constantes interrupciones del servicio lo que ocasiona su salida de los sitios donde se encuentran conectados y sufran dificultades para reconectarse; un 61.5%



considera que esta es su principal causa de molestia. En segundo lugar, la limitante coincide con el uso compartido del equipo de trabajo y también con fallas en el dispositivo de acceso, con un 43.4% de respuestas en ese sentido. También es importante señalar que existen algunos que tienen equipos obsoletos o muy deteriorados por el uso, lo que limita su permanencia de conexión en un 43.4%. Finalmente, la falta de recursos económicos para obtener un plan de datos que permita su acceso en línea también es un factor limitante para los estudiantes, aunque en menor medida, pero es significativo, un 10.7% de estudiantes así lo manifestó. La frecuencia con la que los estudiantes manifestaron estar en línea fue en su mayoría más de una vez al día (91.0%), lo cual es comprensible dadas las necesidades para recibir información escolar o de otra índole.

El servicio que más se utiliza para conectarse a Internet es con mayor frecuencia el de *WiFi* contratada, en un 95.1% de los casos, mientras que la menor proporción lo tiene de sitios públicos (3.3%) y pocos tienen plan de datos de prepago (10.7%) o a través de plan de datos contratado (10.7%).

La mayoría de los estudiantes utiliza un dispositivo electrónico como el celular o *smartphone*, en un 53%, el restante ocupa *laptop* (34%) y la computadora de escritorio (10%) y tableta (3%). De este modo, la brecha cognitiva se constituye en un nuevo reto para alumnos y maestros. A continuación, se muestra cómo se ha ido avanzando, hacia otros usos de la tecnología:

Según la frecuencia de conexión por dispositivo electrónico, se aprecia un mayor uso del *smartphone*, quizá por la posibilidad de transportarlo a diferentes espacios conectados ya sea en casa, el trabajo o en los espacios públicos, que cuenten con acceso internet pues éste último es indispensable para la comunicación instantánea a través de aplicaciones y redes sociales, así como para el envío de trabajos o reuniones por videollamada. Es mucho menor la frecuencia de uso de la computadora de escritorio. El teléfono celular tiene un uso promedio de 6 horas diarias. Aunque hay un incremento de hasta 10 horas en menor número de alumnos.

En cuanto a las actividades que los estudiantes realizan con mayor frecuencia en internet se enlistan las siguientes: ver películas, videos o series de televisión; acceder a redes sociales; enviar y recibir mensajes instantáneos y la búsqueda de recursos escolares. El orden de preferencia es enviar y recibir mensajes instantáneos, recursos escolares y acceder a redes sociales en segundo lugar y en tercer lugar ver películas.

Las principales actividades escolares que los estudiantes realizan con apoyo de las herramientas digitales son: en primer lugar la búsqueda de libros (89.3%) , en segundo lugar la consulta de videos educativos



(88.5%) y en tercer lugar la elaboración de materiales didácticos digitales (77.9%), le sigue planeaciones de clase (59.8%), la búsqueda de secuencias didácticas (54.9%), diagnóstico escolar (45.9%), y en orden descendente la comunicación y acompañamiento (69.7%), y finalmente asistencia y evaluación con alrededor del 50%.

En cuanto a uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje con sus respectivas herramientas, se incrementó favorablemente a partir del periodo 2020-2021; en Classroom principalmente en un 90% del total de estudiantes, considerando que tienen mucha y regular experiencia. En el caso de Edmodo y Moodle prácticamente no tienen experiencia alguna la mayoría de los estudiantes, con casi un 60%, y Zoom como la aplicación de comunicación más utilizada, donde los estudiantes reconocen tener mucha y regular experiencia, después de Classroom.

El software educativo utilizado con mayor frecuencia es el de los tutoriales y en segundo lugar los cuestionarios, aunque también utilizan los simuladores y las bases de datos, pero en menores ocasiones.

La oportunidad de tener un correo institucional ofreció a muchos estudiantes la facilidad de contar con algunas de las principales herramientas de Google Workspace sin límite de almacenamiento y en forma gratuita: Gmail, Classroom, Drive, Meet y de manera agregada Youtube, como los principales y más utilizados por los estudiantes por arriba de un 80%. En un uso medio, entre el 50 y 70% se encuentran los *formularios Google*, el uso de *Google Drive*, así como, *Google documentos*, *presentaciones de Google*. Y en mínimo uso los *Google groups*, *Google sites*, *chat Google*, hojas de cálculo de Google, con un promedio de entre 20% o menos.

Entre las funciones de *Google Drive*, las que se utilizaron con mayor frecuencia fueron: compartir archivos (85.4%), descargar archivos (84.3%) y consultar archivos (82%). En menor medida, aunque con un promedio de más del 50% se encontraron las funciones de: edición de documentos y creación de carpetas. En menor medida las funciones de creación de unidades compartidas y permisos para ser propietario, en casi 30%.



Discusión de las observaciones a la práctica profesional de estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria, respecto al uso de la tecnología de la información y comunicación

A través de la observación de prácticas profesionales de 21 estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria, fue posible hacer algunas inferencias sobre su forma de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza y el aprendizaje.

Uno de los principales problemas que los estudiantes de octavo semestre tuvieron desde el inicio de la práctica docente en condiciones de emergencia, fue definir con qué recursos contaban para desarrollar el contacto con los maestros de las escuelas primarias, aunque algunos sí tenían internet en casa, computadora personal o teléfono inteligente con acceso de datos para conexión a internet, la realidad mostró que, el número de personas que habitaban el hogar al que ellos pertenecían, también demandaban los recursos de conectividad, por lo que en ocasiones sólo contaban con el teléfono celular para hacer frente a las reuniones, tanto en clase como en la presentación de materiales o recursos educativos para otros espacios de formación docente.

A través de las observaciones realizadas se pudo detectar que en las primeras sesiones de práctica los estudiantes pusieron en práctica los conocimientos de tecnología que ellos habían aprendido durante sus estudios previos o durante su trayecto en la Normal, sin embargo, hacía falta unir los conocimientos con el propósito o sentido pedagógico que se requería en las aulas virtuales.

En casos muy específicos algunos estudiantes tenían más conocimiento que otros, en el sentido de haber cursado otra carrera inconclusa relacionada con uso de tecnología de la información y la comunicación, como el caso 21, quien tenía estudios de diseño. De igual forma otro caso, 1, que deseaba realizar un proyecto de uso de aplicaciones digitales en el aula, en un primer año de educación primaria.

La práctica docente realizada no requería que los estudiantes y maestros estuvieran en el mismo espacio físico para coincidir y desarrollar el encuentro pedagógico, esa característica fue un primer elemento que propiciaba desconcierto, ya que las experiencias personales y profesionales de los estudiantes eran de enseñanza presencial, por lo que los ambientes de trabajo en donde se llegaba a observar una decoración, pizarrones o imágenes escolares remiten a una necesidad de “sentirse



en un aula presencial”, como un requerimiento de una realidad que en ese momento se añoraba. (Casos 1,2,3,8,11,12,14,15,17,19).

En otro aspecto, también se observó que la comunicación con los otros maestros, directivos y alumnos siempre fue directa a través de las videollamadas, en horarios muy diversos, con posibilidad de tener una clase a las 8:00 A.M. u otra a las 20:00 hrs. dependiendo de la organización de las escuelas primarias y las necesidades y recursos de los padres de familia. (Todos los casos: 1-21).

Las observaciones a las sesiones de trabajo docente de los estudiantes mostraron en la mitad de los casos, un menor uso de plataforma zoom y en mayor medida de Meet (trece casos) la elección tuvo que ver con las funciones de una u otra, por ejemplo en zoom se podían formar equipos de trabajo, mientras que en Meet, se requería formar dos o tres sesiones simultáneas, pero diferentes para cada equipo, lo cual podría hacer perder el tiempo de sesión y perder a algún alumno en el tránsito de una sesión a otra. Es importante señalar que los estudiantes de educación básica y normal contaron con un correo electrónico institucional, con el cual tuvieron acceso a las herramientas digitales y especialmente al *Google de Classroom* y *Meet*.

El acompañamiento de los padres de familia a sus hijos, durante las sesiones fue una constante, en muchos de los casos, porque se requería apoyo para el uso de los dispositivos electrónicos en casa, así como cubrir fallos de luz o internet. El comportamiento de algunos padres fue peculiar, ya que en ocasiones ellos también querían participar como sus hijos en la clase y contestaban en lugar de ellos, o en otros casos, solicitaban que participara su hijo o hija en la sesión. Los maestros en formación tuvieron que aprender a sortear estas situaciones con diplomacia y paciencia, ya que, en ocasiones, salían de lo previsto en la planeación didáctica (Casos: 1-21).

El tiempo de las sesiones fluctuó entre 30 minutos como mínimo a un máximo de 3 horas continuas, en este último caso, participaba el docente titular un tiempo y posteriormente el maestro en formación. (Casos: 1 a 21). Sin embargo, el tiempo ampliado se derivó en la revisión de trabajos o tareas, también llamadas “evidencias” en el Classroom, esto podría llevar más de tres horas diarias, dependiendo de la tarea y la revisión efectuada.

Los estudiantes normalistas ocupaban presentaciones en PowerPoint, ya fuera diseñadas fuera de Google o con las herramientas de Google Workspace. Adquirieron mucha facilidad para utilizar imágenes en dichas presentaciones e insertar aplicaciones de juegos, cuestionarios, videos o películas.



Las planeaciones didácticas incluían la liga y para su revisión era suficiente con abrir ese link para que se pudiera visualizar el recurso educativo.

Asimismo, aprendieron a diseñar aulas virtuales con imágenes que los representaban en un espacio similar a un aula presencial, con accesorios como librero, silla, escritorio, etc. Un ejemplo fue una estudiante que formó una biblioteca virtual con la selección de cuentos que consideraba podría ayudar a mejorar la lectura en los niños de segundo grado de primaria. (Caso: 5).

El uso de textos en PDF también fue importante, aunque por la edad de los alumnos no fue el principal recurso utilizado, más se mostraba en pantalla un fragmento del texto y se utilizaba el libro de texto en formato digital. Los maestros en formación lograban proyectar en pantalla varias ventanas, entre ellas la del libro, con el fin de que los alumnos pudieran ver los ejercicios que debían realizar. Se ingeniaron para insertar en una presentación las imágenes y luego poder contestar los ejercicios de manera directa, con ayuda de los niños que ya podían manejar “el lapicito” de zoom para ello. No sin algunas situaciones complicadas para que los niños se concentraran en resolver y no sólo en utilizar la herramienta para pintar o dibujar en la pantalla. (Caso 5 y 18)

Las brechas digitales y cognitivas no fueron impedimento para lograr los desarrollos didácticos; el nivel de uso de tecnología fue en aumento cuando ya fueron capaces de elaborar contenidos por sí mismos, a través de clases grabadas (1 caso), con juegos interactivos (1 caso) o realidad aumentada (1 caso). Esto implicaba un mayor conocimiento de las herramientas digitales, pero también la necesidad de valorar el contenido y la forma en que podían presentar el recurso con el fin de que los niños aprendieran a ocuparlo y que ellos desarrollaran por sí mismos otros descubrimientos para sacar más provecho de esas herramientas.

Fue el caso de una alumna de sexto grado que asombró al grupo al interesarse por buscar una aplicación que le permitiera hacer un diseño diferente para mostrar su representación de la desigualdad y la discriminación en el tema de derechos humanos en la asignatura de Formación cívica y ética. La labor del maestro en formación fue central para promover ese interés, al saber guiar el proceso de enseñanza dando confianza para que los alumnos puedan realizar búsquedas autónomas de recursos que desean utilizar (1 caso).

Finalmente, las observaciones confirmaron que la tecnología de la información y la comunicación en procesos de enseñanza y aprendizaje fue utilizada de manera adecuada, con flexibilidad y resultados positi-



vos para los alumnos de educación primaria con los que los maestros en formación pudieron trabajar durante su último año de la carrera.

Conclusiones

Producto de esta investigación se refleja que la comunidad normalista tuvo que enfrentar sus barreras digitales de múltiples maneras, ante la necesidad imperiosa de continuar a distancia las labores docentes.

Uno de los aspectos resultantes del presente estudio coloca la necesidad de desarrollar y acompañar las destrezas digitales con dimensión educativa, que requieren los estudiantes para la formación inicial de docentes en los diferentes grados educativos abordados en este trabajo de investigación. Lo cual conlleva una fuerte reorientación de los hábitos digitales de los estudiantes en el marco de la cultura digital de los jóvenes.

En el caso de los estudiantes de octavo semestre, se observó un aprendizaje adaptativo, ubicuo y móvil, en el sentido de recurrir a diversificación de recursos educativos digitales, así como otras metodologías para construir conocimiento, principalmente centradas en el contexto virtual y los medios con los que contaban los alumnos de educación básica.

Otra de las conclusiones que se podrían aportar tiene que ver con la narrativa sobre las tecnologías de la información y la comunicación antes de la pandemia, las cuales se vinculan a una educación de mayor calidad, en el sentido de utilizar más recursos para la enseñanza y el aprendizaje, situación que se veía obstaculizada por la falta de internet en la institución formadora de maestros, pero al mismo tiempo se veía como una aspiración para aquellos quienes consideraban que a través del descubrimiento y la colaboración en redes se podría construir de mejor manera el conocimiento.

En ese sentido, el desafío durante la etapa de emergencia sanitaria ha sido aleccionadora, ya que la narrativa sigue siendo aquella que favorece a quienes tienen las condiciones y competencias digitales para abrirse a los entornos digitales y crear ambientes de aprendizaje por tener tanto las habilidades como los conocimientos para utilizar los dispositivos y la internet, como el medio principal de apertura hacia la información, diversa y ubicua (en cualquier momento y en cualquier lugar en donde se encuentre la persona). Sin embargo, también existe una narrativa que recupera el sentido humanizante de la educación, y pone en cuestionamiento que a través de los espacios virtuales ésta se esté logrando.



La emergencia sanitaria puso al descubierto la desigualdad en el manejo de la información, uso de las herramientas digitales y el notablemente decrecimiento de la brecha digital por el uso del teléfono inteligente en la BENM. Existen casos de quienes trabajaron mejor desde sitios donde hay conectividad y dispositivos tecnológicos al alcance de sus manos, y quienes se sintieron sin elementos para desarrollar los procesos de aprendizaje y enseñanza con la misma sensación que sí proveía la presencialidad. Y, por tanto, se abre un espacio para nuevos cuestionamientos en torno a las políticas educativas respecto a brindar educación de **calidad**, o **cantidad** de usuarios que puedan acceder y permanecer en la nueva modalidad educativa, tal como quedó demostrado en la presente investigación. Lo cual incide indudablemente en el ser y quehacer del docente.

Nadie puede negar que la era digital está marcando los derroteros de la educación en los espacios de la escuela pública, en la que se encuentran los futuros maestros, ante un reto para el que parece estar preparados en cuanto al uso del celular y aplicaciones de diversa índole, sin embargo, todavía hay un largo camino por recorrer respecto a las estrategias didácticas que posibiliten la comunicación y construcción de conocimiento a través de entornos virtuales.

Se abren perspectivas esperanzadoras para modificar el modelo educativo que hasta antes de la pandemia tenían las escuelas normales, al menos en el caso de la BENM, hubo necesidad de migrar a estrategias digitales de mayor uso didáctico, dejando en segundo término la mensajería con fines de ocio, para pasar a fines educativos.



Referencias

- Álvarez, S. C. (Marzo de 2011). *Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la universidad de Valladolid*. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/416/152>
- Ayala, T. (2013). Hábitos digitales de los estudiantes de Pedagogía en un ambiente de hipercomunicación. *FORO EDUCACIONAL N° 21*, , 51-72.
- Campos, Y. (2017). *Diseño de programas de formación docente*. Porrúa.
- Chinchilla, A. C., Cobos, B. Z., & Guevara, M. (Septiembre de 2011). Las herramientas tecnológicas en el proceso enseñanza aprendizaje. En M. S. Montoya, & J. V. Aguilar, *Recursos Educativos Abiertos en Ambientes Enriquecidos con Tecnología* (págs. 51-69). Cátedra de Investigación de Innovación en Tecnología y Educación. (www.tecvirtual.itesm.mx/convenio/catedra/),
- Crovi, D. (2017). Estudiantes ante la apropiación de espacios digitales. En R. V. Avila, *Internet y educación: amores y desamores* (pág. 275). INFOTEC.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente. En I. d. unam, *Educación y pandemia. Una visión académica* (pág. 315). unam.
- Dussel, I. (2011). *Enseñar y aprender en la era digital. Documento Básico*. Santillana.
- García Ramos, L. C. (2009). *La brecha cognitiva: una nueva dimensión de la brecha digital*. Universidad Carlos III de Madrid .
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019*. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/#Publicaciones>
- Lanier, J. (2011). *Contra el rebaño digital*. Random House Mondadori.
- Mercado, M. (2018). *Visión de los Formadores de Docentes sobre las*. En prensa.
- Papert, S. (1981). *El desafío a la mente*. Ediciones Galápagos.
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños*. Paidós.
- Patino, B. (2020). *La civilización de la memoria de pez*. Alianza editorial.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Reyes, S. R. (2022). La competencia digital docente en estudiantes normalistas del Instituto Jaime Torres Bodet. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pág. 19). Puebla: COMIE.
- Rodríguez, J. C. (2017). *El constructivismo como modelo pedagógico para el uso de las TIC en la educación*. Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10281/2018juanrodr%C3%ADguez.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- SEP. (2011). *Documento Base*. SEP.
- SEP. (2012). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Secretaría de Educación pública.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 30. <https://doi.org/http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Tarango, J., & Lau, J. (2 de octubre de 2009). Brecha más cognitiva que digital. Papel de las habilidades informativas en países emergentes. *Actas de la Segunda Conferencia Internacional sobre brecha digital e inclusión social.*, 1'-15. Universidad Carlos III de Madrid Biblioteca: <http://hdl.handle.net/10016/12309>
- UNESCO. (5 de Marzo de 1990). *UNESDOC Biblioteca Digital*. Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa





SIN FRONTERAS

¿Acaso los dinosaurios van a la escuela?

Do dinosaurs go to school?

Nancy Virginia Benítez Esquivel*
Luciana Miriam Ortega Esquivel**
Nicanor Reyes Carrillo***

Fecha de recepción: 24 de abril de 2024
Fecha de aceptación: 14 de junio de 2024

RESUMEN

El interés por el tema de los dinosaurios es frecuente en niñas y niños. Se genera en el seno familiar, antes de la edad escolar. En ocasiones, es considerado “intenso”. Pero puede desaparecer o evolucionar hacia otros temas científicos. Nos hemos preguntado aquí qué papel adopta la escuela frente al interés de niñas y niños por este tema, y si lo aprovecha para el aprendizaje de contenidos científicos. Nuestra postura es que la institución escolar desempeña roles contradictorios, de un lado, juega un papel inhibitor del interés por ciertos temas científicos y, de otro, es promotor, con algunas posibilidades de ampliar su actuación en la enseñanza de contenidos científicos en pro de la conformación de una ciudadanía crítica. Recuperamos aquí aportaciones de diferentes autores, a partir de un breve testimonio.

Palabras clave:

Interés (aprendizaje), aprendizaje informal, educación formal, educación básica, enseñanza de las ciencias.

ABSTRACT

Interest in the topic of dinosaurs is very common in young girls and boys, which is generated within the family and before school age; sometimes this interest is considered “intense.” However, it is also common that, upon joining school, this interest disappears and in the best of cases it evolves towards other scientific topics. On this basis we have asked ourselves, what role the school adopts regarding the interest of girls and boys in the subject and if it takes advantage of it for the learning of scientific content. It is our position that the school institution plays a diversity of roles, on one hand it plays an inhibitory role and on the other, a promoter with some possibilities to expand its performance in the teaching of scientific content in favor of the formation of a critical citizenry. To expose the identified roles of the school, we recover contributions from different authors, starting from a personal history.

Keywords:

Interest, informal learning, formal education, basic education, science education.

* Profesora en la Unidad UPN 095 Azcapotzalco, Ciudad de México

** Profesora de la Unidad UPN 095 Azcapotzalco y de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

*** Profesor de la Unidad UPN 095 Azcapotzalco y de Jardín de Niños del Estado de México

Introducción

Los dinosaurios habitaron el planeta durante millones de años y se extinguieron millones de años antes de la aparición de la especie humana. El hallazgo de fósiles de dinosaurios en diferentes lugares del mundo ha dado pie a investigaciones, hipótesis y planteamientos que han trascendido del ámbito científico a formas comunicativas que atañen a industrias como la cinematográfica, la televisiva, la literaria, y la lúdica, con la producción de juguetes y la construcción de parques temáticos.

Nos encontramos frente a una moda promovida por una mercadotecnia que ha tomado como núcleo los avances de la investigación científica. Pocas han sido tan atractivas para la edad infantil, y con posibilidades de mantenerse hasta la edad adulta, como oportunidades para la formación de una ciudadanía informada y crítica. Pero ¿qué pasa con estas oportunidades en la institución escolar? A partir de esta interrogante, abordamos algunas aproximaciones teóricas sobre el concepto de interés en la educación y reportamos un breve relato de un informante, con la intención de explorar la relación entre la escuela y el entorno sociocultural, respecto a cómo surgiría el interés de niñas y niños (NN) por los temas científicos, en este caso, acerca de los dinosaurios.

Se recupera un breve relato sobre el tema de los dinosaurios, para focalizar la relación entre la escuela y la educación informal. A partir de él, realizamos un recorrido exploratorio de aportaciones de diferentes autores en torno a los términos de interés por aprender, la distinción del interés intenso y el interés por temas científicos. Posteriormente nos adentramos al espacio donde se origina y, a veces, se mantiene ese interés, que es el entorno familiar y sociocultural, para llegar después a la escuela y los diferentes roles reales que esta desempeña y puede desempeñar. Identificamos un rol inhibitorio y otro, que podríamos calificar, de indiferente en tanto que el tema de los dinosaurios no es un contenido científico formal de la escuela básica. De los roles potenciales de la escuela, están, por un lado, el papel reconocido de las y los docentes como sujetos integrales con intereses propios y propiciadores de aprendizajes; y, por otro, la necesaria interacción de la escuela en espacios e instituciones de educación científica informal. El recorrido concluye con el esbozo de dos papeles silenciosos o indirectos de la escuela frente al interés por temas como el de los dinosaurios: como espacio de convivencia informal y como bagaje de los actuales agentes educativos adultos que forman parte de la relación educativa.

El detonador de las reflexiones que se plantean en el presente ensayo fue un breve relato obtenido en la fase inicial de la investigación: ¿Los dinosaurios van a preescolar?



Una historia para empezar

Para la reflexión en torno al papel de la escuela frente al tema científico de los dinosaurios recuperamos el relato del informante Guillermo, hombre de 38 años, quien refiere que su primer acercamiento al tema de los dinosaurios fue en la infancia, cuando su abuela le regaló un juguete con un huevo de dinosaurio que contenía un *Tiranosaurio Rex*, acompañado de un instructivo. Este regalo confluyó con la oferta televisiva de aquel momento como las series *Dinoplatívolos*, *Dino raiders* y documentales, que se convirtieron, en el ámbito de su hogar, en fuentes de información. El participante refiere haber visto películas como *Pie pequeño* y *Parque Jurásico*. Aunque las series y películas de ficción cuentan sus historias a través de personajes de fantasía, es de reconocer que se basan en datos científicos sobre los nombres de las especies y las características distintivas de los dinosaurios, por lo que son una fuente importante de información.

El acercamiento mediático al tema fue afianzado por su familia, a través de juguetes y visitas a museos como el de Geología de la Ciudad de México. Un factor importante, además del acompañamiento de la madre y el padre, fue la intervención de un familiar con estudios de ingeniería en Geología, quien lo llevó a los once años a conocer fósiles en campo. En este trayecto de vida, el interés por saber más iba en aumento. El participante comenta:

Estas vivencias incluso me llevaron a armar un plan de carrera educativa, ya sabía dónde quería cursar la preparatoria y donde quería estudiar en la universidad (...). Con el apoyo de mi mamá y papá buscamos una preparatoria que tuviera un alto nivel de aceptación por el politécnico. El querer llegar a ese instituto, me llevó al querer[estudiar] materias como la física y las matemáticas, (...) yo quería saber qué había pasado antes de nosotros como especie.

En el relato se puede apreciar una mayor presencia de factores del contexto extraescolar en el origen y mantenimiento del interés por el tema, por encima del ámbito educativo formal. Fue hasta la Preparatoria cuando Guillermo, a través del Club de ciencias, pudo continuar su interés científico, que se venía configurando desde años atrás; fue la antesala para llegar al nivel universitario en el área de Ingeniería Geológica.



Interés para aprender, interés intenso e interés por temas científicos

Del testimonio llama la atención el proceso que ha mantenido el interés por un tema científico específico. El contexto donde se origina no es el de la escuela, pues antes de que niñas y niños (NN) acudan a ella, cuentan ya con experiencias informales que representan fuentes de conocimientos y, al mismo tiempo, suministran refuerzos afectivos como el logro de metas, la pasión por descubrir y la satisfacción de la curiosidad (Vázquez y Manassero, 2007).

Aunque se ha trabajado poco, el término interés es importante para el aprendizaje. Dewey, citado por Moreira (2020) se refiere a él como una identificación de quien está aprendiendo con los objetos de estudio, es un “entre” que conecta dos cosas que estarían distantes si no existiera: a nuestro entender, el aprendiz y el tema. Es lo que “conecta” a nuestro participante con el tema de los dinosaurios, con base en el testimonio de su relato.

De acuerdo con Moreira (2020), el concepto de interés ha sido retomado por teóricos del aprendizaje significativo, como una condición necesaria (postura, dirección, tendencia) para relacionar sustantivamente el objeto de aprendizaje con la estructura cognitiva. Como variable pedagógica, el autor recupera el enfoque de Reninger (2015), quien señala que el interés se refiere a la interacción con algún contenido en particular, se da en una relación particular entre aprendiz y entorno, tiene componentes afectivos y cognoscitivos (incluyendo una fase fisiológica o neurológica), no necesariamente es algo consciente para quien aprende; y es una influencia positiva en la atención del aprendiz, porque lo lleva a usar estrategias y a definir metas.

Esas características están presentes en el relato de Guillermo: se aprecia la interacción con el tema particular de los dinosaurios, el deseo de saber más (componente cognoscitivo) surge en el entorno familiar, es apoyado por sus familiares (componente afectivo) y sostenido con acciones que van desde ir al cine hasta elegir una carrera.

En el relato pueden observarse también las cuatro fases del interés mencionadas por Reninger (2015), citado por Moreira (2020). Un juguete aportado por la abuela detona el interés (fase situacional despertada); la provisión y acceso a la información (fase situacional mantenida); la intervención de un tío con formación profesional (fase situacional emergente); y la decisión de estudiar Paleontología o Geología (fase de interés individual bien desarrollado). El proceso del interés ha sido prolongado en el tiempo y ha abarcado años.



Desde un punto de vista psicológico, Folch-Schulz (2020) ha planteado el concepto de interés intenso en referencia a “una motivación particularmente intensa por un tema específico que de forma prototípica aparece en la primera infancia, antes de cumplirse el segundo año de vida” (p. 2). Otras características que apunta la autora en torno a este tipo de interés : es relativamente duradero; se muestra en varios contextos; se dirige a múltiples objetos y actividades relativas al tema de interés; y es fácilmente perceptible por diferentes personas del entorno, como familiares inmediatos, amigos, familia extendida y maestros, gracias a la conducta exploratoria de búsqueda activa de información, a través de preguntas reiteradas, colección de ítems relacionados con el tema, y dedicación constante. Aunque la autora no menciona la edad en la que se despierta el interés por el tema, en el relato del informante sobre el interés por el tema de los dinosaurios, remite a los once años.

El interés por los temas científicos se refleja en actitudes (componente afectivo), generalmente, positivas hacia la ciencia. Las actitudes son definidas como disposiciones, tendencias o inclinaciones para el aprendizaje. (Manassero y Vázquez, 2001, citado por Cuevas, Hernández, Leal y Mendoza, 2016). Pero ni el interés ni la actitud llevan al aprendizaje por sí mismos: son condiciones previas para su construcción.

Contexto extraescolar: origen y mantenimiento del interés

En el contexto sociocultural de NN se pueden identificar tres ámbitos para el aprendizaje informal de la ciencia: la familia, el grupo de iguales (pares) y los medios de comunicación. (Doll, Prenzel y Duit, 2003, citado por Vázquez y Manassero, 2007). Abordamos a continuación el papel de la familia y el de los medios de comunicación como parte de un entorno estimulante en el que confluyen otros agentes socioculturales. El grupo de iguales se toca someramente como elemento de uno de los papeles silenciosos de la escuela.

El papel de la familia

En este punto nos interesa reflexionar sobre el papel educativo de la familia en la promoción del interés y la actitud positiva hacia la ciencia. Como se origina en los primeros años de vida, los intereses intensos pueden mantenerse en el tiempo con la intervención activa, principalmente, de los padres y de otros familiares (Folch-Schulz,



2020). En el relato, el participante contó que en su hogar veía series de ficción y documentales en la televisión; lo llevaron al cine y a museos, le regalaron juguetes y lo ayudaron a elegir la mejor preparatoria de su contexto. Creemos que el aprendizaje que se lleva a cabo en el entorno informal está aparejado con un clima afectivo que promueve una actitud positiva hacia la ciencia

Otros elementos del entorno sociocultural

Al considerar la educación como un proceso social y cultural, es importante notar que, en la actualidad, el entorno sociocultural de NN, donde realizamos nuestras prácticas docentes, es altamente estimulante. Es evidente en nuestra cotidianidad y respaldado por diversos estudios.

Vázquez y Manassero (2007), por ejemplo, destacan el papel del entorno natural y artificial como un amplio recurso educativo que provee de experiencias básicas que contribuyen en el desarrollo de los seres humanos. Desde espacios de ocio para vacacionar, visitar parques, museos, jardines, campo, hasta la afición a películas, series de televisión; con la gran gama de posibilidades mediáticas que pueden apreciarse en el hogar, se pueden vivir experiencias significativas. “Estas experiencias son fuente de conocimientos previos que los estudiantes aportan a la escuela y que son clave para construir los aprendizajes escolares científicos” (pp. 1- 2).

Los autores retoman también a Tonucci para enfatizar el papel promotor del entorno de la ciudad como agente educador, donde los NN viven experiencias, anécdotas informales y relevantes como fuente de motivación hacia la ciencia. “Las posibilidades cotidianas de que los estudiantes tengan fuera del aula escolar experiencias significativas y relevantes, fuentes inagotables de ideas previas, son muy intensas e importantes” (Vázquez y Manassero, 2007, p. 5). Quizá hoy, como nunca, estamos ante un entorno promotor de la educación científica informal, el cual incluye la disposición de juguetes, relativos a las ciencias, como el telescopio, el microscopio y el juego de química (Cuevas, Hernández, Leal y Mendoza, 2016); juegos de computadora, Tableta o consola, páginas de internet sobre ciencia, revistas y canales de televisión. Acerca de este medio, algunos contenidos científicos han seguido un proceso evolutivo que ha permitido acercarlos de manera significativa a las audiencias infantiles (Fuenzalida, 2016).

El acercamiento significativo de NN a los programas audiovisuales y a la interacción digital creemos que es posible por el entorno social primario:



el hogar, donde, como ya vimos en el relato, los padres “filtran” y acompañan la recepción de información y participan en la comunicación sobre el tema de los dinosaurios. También podemos señalar la influencia de los dispositivos mediáticos en la escolarización.

Roles de la escuela

Inhibición del interés

El interés por aprender sobre el tema de los dinosaurios puede desaparecer espontáneamente, para evolucionar hacia temas científicos más complejos, lo que da la impresión de que el interés inicial se ha extinguido, cuando en realidad se ha transformado (Folch-Schulz, 2020). En el breve relato del informante sobre el tema de los dinosaurios, esa fue, quizás, la base de un interés que luego se dirigió hacia temas más complejos como el estudio de fósiles, la evolución, la Paleontología y la Geología.

La inhibición del interés por aprender temas científicos ocurre cuando NN se incorporan a la institución escolar, según Folch-Schulz (2020). La exigencia de que adquieran conocimientos frecuentemente superficiales en materias diferentes les resta tiempo que antes dedicaban a su interés intenso por un tema científico. Consideramos que por ello puede atribuirse a la escuela un papel inhibitor del interés por el tema de los dinosaurios, “colateral”, no intencional, pero real.

Acerca de la enseñanza de la ciencia, Gallego, Castro y Milena (2008) señalan que “a medida que va aumentando el grado de escolaridad su interés y actitud hacia las ciencias decrece regular y notoriamente, hasta el punto de llegar a aborrecer las ciencias” (p.22). Por su parte, Vázquez y Manassero (2007) refieren que, aunque la escuela continúa siendo una fuente importante de aprendizaje científico, “ha dejado de ser la fuente primordial de información para la mayoría de las personas” (p. 5). De hecho, en el relato, la gran ausente es la escuela básica. Puede decirse que el interés intenso original sobrevivió y se transformó al margen de ella.

Hasta aquí, podríamos decir, tentativamente, que en el interés por el tema científico sobre los dinosaurios y otros temas construidos de manera informal, la escuela juega un papel inhibitor.



Indiferencia en el currículum formal en educación básica

Hasta el momento, parece indicar que la escuela se ha quedado fuera de la interlocución que promueve y sostiene el interés de NN por el tema científico de los dinosaurios. Podríamos aseverar que los dinosaurios no van a la escuela. Pero no adelantemos conclusiones, porque hay algunos matices importantes por plantear. Un matiz consiste en asomarnos a su inclusión en el currículum formal, herramienta exclusiva y auto estructurante de la institución escolar.

La enseñanza de la ciencia es uno de los cometidos fundacionales del sistema educativo mexicano, ligado a la intención de escolarizar a los habitantes del país en una tendencia liberal. Cuevas, Hernández, Leal y Mendoza (2016) señalan:

En el siglo XIX se introdujo a la enseñanza básica la materia de Ciencias Naturales, específicamente el estudio de la Física y la Química. Más tarde se adicionaron otros temas con la finalidad de habituar a los estudiantes a la observación sistemática del entorno, experimentación y reflexión (Díaz, Flores y Martínez, 2007). Posteriormente la materia de Ciencias Naturales enfatizó tres ejes: lección de cosas, estudio de la naturaleza y ciencia elemental, para llegar a las tendencias que continúan desarrollándose hasta la fecha, que consisten en enseñar ciencia para contribuir al proceso individual y social del estudiante, o bien, enseñar ciencia para entender sus conocimientos y métodos (p.188).

Desde su origen, hasta nuestros días, los contenidos de aprendizaje relativos a la ciencia han estado presentes en el currículum formal de la educación básica, con diferentes orientaciones, matices y énfasis a lo largo del tiempo, pero con una presencia perenne. Aparejada a la intención de enseñar ciencia se han elaborado didácticas de ciencias, basadas en planteamientos pedagógicos y psicológicos que también han variado con el tiempo, más en el papel que en la práctica. Vázquez y Manassero (2007) señalan que estas didácticas han tenido escaso éxito para recuperar las ideas que han configurado NN antes y fuera de la escuela, en el aula. Para estos autores:

Las experiencias con el mundo físico y natural son especialmente interesantes para la didáctica de las ciencias, porque yendo más allá del diagnóstico de ideas previas, permiten integrar las experiencias previas de los estudiantes en las actividades del aula. Además, proporcionan conocimientos empíricos de la naturaleza, relevantes para los aprendizajes propios de la disciplina, y diseñan el pensamiento epistemológico



que condiciona el uso de las estrategias metacognitivas y de aprendizaje en [ciencia y tecnología] CyT (véase una revisión del tema en Campañario y Otero, 2000) (p. 4).

La construcción de ideas previas sobre la ciencia en el seno familiar y en espacios educativos informales y no formales contienen variables afectivas y actitudinales que no están presentes en el salón de clases. El interés y la actitud hacia un tema específico, como es el caso del relato, se desarrolla fuera de la escuela cuando existe un clima afectivo propicio; esta es una oportunidad en el aula, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de contenidos actitudinales y procedimentales, que subyacen en el proceso de construcción de un pensamiento científico y crítico, más allá de la adquisición de conocimientos científicos. Vázquez y Manassero (2007) lo dicen de esta forma: “las variables afectivas y actitudinales, especialmente las variables relacionadas con las expectativas, los valores, la motivación, el interés, las atribuciones y las emociones, juegan un papel esencial en el aprendizaje escolar” (p. 5).

Pero no todo es negativo respecto de la enseñanza de la ciencia en la escuela. El estudio *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación científica en la educación básica en México*, desarrollado en 2016, revela que para NN de primaria alta la materia de Ciencias Naturales es la segunda que más les interesa, después de las Matemáticas y antes que el español. La preferencia se basa en que los temas son interesantes, las actividades les gustan, aprenden cosas nuevas, los proyectos, el trabajo en equipo, la forma en que el maestro da clase, es fácil de entender, y divertida por los ejercicios del libro (Cuevas, Hernández, Leal y Mendoza, 2026).

Después de todo, como mencionan Gallego, Castro y Milena (2008): “Introducir propuestas en la educación infantil en ciencias no tiene como meta agregar conocimientos a los niños y niñas o “enseñarles ciencia”, tal como se hace en otros niveles de la educación sino desarrollar habilidades y competencias científicas”. (p.28)

Es cierto que el tema de los dinosaurios, que es un ejemplo entre otros temas científicos, escapa a las herramientas propias de la escuela; pero podría aprovecharse los intereses de los alumnos para desarrollar contenidos del currículum formal, en materia de enseñanza de las ciencias naturales.

El de los dinosaurios no es un tema o contenido explícito en la escuela básica, pero es llevado a ella por los estudiantes interesados en él. Si quienes tienen el interés por el tema son docentes, estos podrían convertirlo en motivo de sus clases.



La importancia del docente

La práctica docente en la escuela no siempre tiene buenas menciones respecto a la enseñanza de la ciencia. Es común que se la perciba como uno de los principales factores para la inhibición del interés en NN por los temas científicos, ya sea por falta de conocimiento y preparación (Gallego, Castro y Milena, 2008), por la diferencia de estilos docentes, sus concepciones sobre la ciencia y su enseñanza, o por su experiencia en la conducción de actividades (Candela, 2005, citado por Cuevas, Hernández, Leal y Mendoza, 2016).

Vázquez y Manassero (2007) refieren que “El profesorado de la escuela tiende a olvidar la poderosa influencia de las experiencias extraescolares sobre el conocimiento, la motivación, las creencias y las actitudes hacia la ciencia (Oliva et al., 2004)” (p. 6). Con ese sentido, los mismos autores citan a Fenshman (2004):

Muchos educadores se preocupan porque los currículos escolares de ciencia y tecnología son aburridos, desfasados e irrelevantes, diseñados para una minoría, en lugar de intentar dotar a la mayoría con una alfabetización, comprensión y razonamiento básico sobre CyT [ciencia y tecnología] (Millar y Osborne, 1998). Todo esto convierte al desinterés hacia la ciencia escolar en el problema más dramático de la educación científica, pues se traduce en la huida de los estudiantes de las opciones y carreras científicas, cuando llega el momento de la elección de estudios o carreras. (p. 7)

Este señalamiento hacia el trabajo docente refuerza el protagonismo de este agente educativo, en la institución escolar, sin el cual el currículum formal no podría existir. Desafortunadamente la centralidad y relevancia de las y los docentes pasa inadvertida casi siempre cuando se trata de éxitos, porque predomina una racionalidad instrumental que es importante cuestionar.

En México, creemos que poco se ha explorado, tanto en la teoría como en la práctica, la potencialidad que representa una orientación humanista en los planes y programas de estudio que incluya al personal docente. Reconocer su centralidad, no solo como agente que “debe” ser de alguna manera y cumplir con lo que otros dictan, sino como un sujeto, como una persona integral que podría ser verdaderamente revolucionario y transformador. Esto podría hacerse con sondear los intereses y experiencias extraescolares. En las escuelas que conocemos existe más de un docente interesado en temas científicos, como el de



los dinosaurios, y en otros que les gustaría compartir, y sin duda, convertirlos en experiencias de aprendizaje.

En nuestra revisión bibliográfica, hemos detectado documentos recepcionales y experiencias de intervención desarrolladas desde el rol docente en diferentes países, que adoptan el tema de los dinosaurios como punto de partida para el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Peiró y Escolano, 2017), la producción textual oral y escrita (Urrego, 2018), la inclusión (Álvarez, 2021), el aprendizaje significativo (Suárez, 2022) o contenidos de diversos campos formativos (Vázquez, 2023). Es probable que en nuestros centros escolares haya iniciativas parecidas que no se han llevado a concretar a nivel de tesis o escritos no publicados que hagan presente el tema científico de los dinosaurios en los salones de clase.

Educación científica informal

De acuerdo con el relato, las visitas a parques y museos fueron actividades relevantes que promovieron el interés por el tema de los dinosaurios. Este tipo de actividades podrían ser organizadas desde la escuela, pero se inician por iniciativa familiar como educación científica informal que representa una importante oportunidad para la institución escolar.

Para Cuevas, Hernández, Leal y Mendoza (2016) “la educación informal se refiere a la gama de actividades (tanto no estructuradas como educativas) que fomentan el aprendizaje” (p.189). Los autores recuperan de la *National Science Foundation* (NSF) la definición de educación científica informal como “actividades de aprendizaje voluntarias y autodirigidas, realizadas a lo largo de la vida, y motivadas principalmente por intereses intrínsecos, curiosidad, exploración, manipulación, fantasía, realización de tareas e interacción social” (NSF, 1997) (p.189). Vázquez y Manassero (2007) señalan como rasgo característico de la educación científica informal, la libre elección, es decir, enfatizan el papel de los aprendices, quienes “controlan y seleccionan qué y cómo aprenden, aumentando la probabilidad de estar emocional e intelectualmente más motivados por ciencia estudiada” (p. 6). En ese sentido, estos últimos autores mencionan:

Este tipo de educación ocurre en ambientes extraescolares y provee experiencias y motivaciones que pueden ser la base para el aprendizaje posterior. Específicamente en ciencia, tecnología y matemáticas, las experiencias de aprendizaje informal ayudan a dar un sentido de diversión y asombro adicional a una mejor comprensión de los conceptos, temas,



y procesos de pensamiento en disciplinas técnicas y científicas. La educación científica informal, es autodirigida, ya que cada aprendiz elige qué y cómo aprender con base en sus necesidades e intereses (p. 190).

La satisfacción de los intereses y la curiosidad de NN pueden ser atendidas por integrantes de la familia en la medida de sus posibilidades económicas y culturales; es una oportunidad que la escuela puede aprovechar para imprimir significatividad al currículo escolar en la enseñanza de la ciencia para optimizar aprendizajes (Vázquez y Manassero, 2007).

Dos papeles silenciosos de la escuela

Si los NN tienen se encuentran con maestros o maestras que tomen en cuenta su interés por temas científicos, tendríamos, quizá, proyectos de intervención que lo fomenten, a través de actividades como comentar o ver películas, llevar juguetes o disfrazarse, entre otras.

Los NN intercambiar información y experiencias. En sus pláticas juegos infantiles, el tema puede estar presente. En el trabajo de campo que, después de que la investigadora identificó a NN con interés en el tema, se identificaron entre ellos y después de la conversación con la maestra, se buscaron fuera del salón para platicar. Ello confirma a la institución escolar como lugar de socialización que combina, aunque no siempre se tocan, experiencias y espacios formales e informales.

Por otro lado, un factor presente en el entorno familiar donde se originan los intereses infantiles por temas científicos es la escolarización. Padres y madres como agentes educativos informales, tienen acceso al lenguaje escrito y otros lenguajes y conocimientos que permiten atribuir sentido e importancia a las aficiones y curiosidades de NN. Es decir, la escolarización vivida por integrantes de la familia es un factor que subyace en la promoción del interés por aprender y los hace partícipes de la interlocución y de la validación de conductas beneficiosas para mantener el interés o promover su evolución hacia otros temas más complejos.

Conclusiones

Los dinosaurios, como contenido científico factual o conceptual, no están presentes en las aulas de la educación básica, pero sí llegan a ella a bordo de mochilas, loncheras y en el bagaje de intereses de NN y docentes en las escuelas donde ejercemos nuestras prácticas docentes. Su presencia informal es posiblemente motivo de intercambios de información



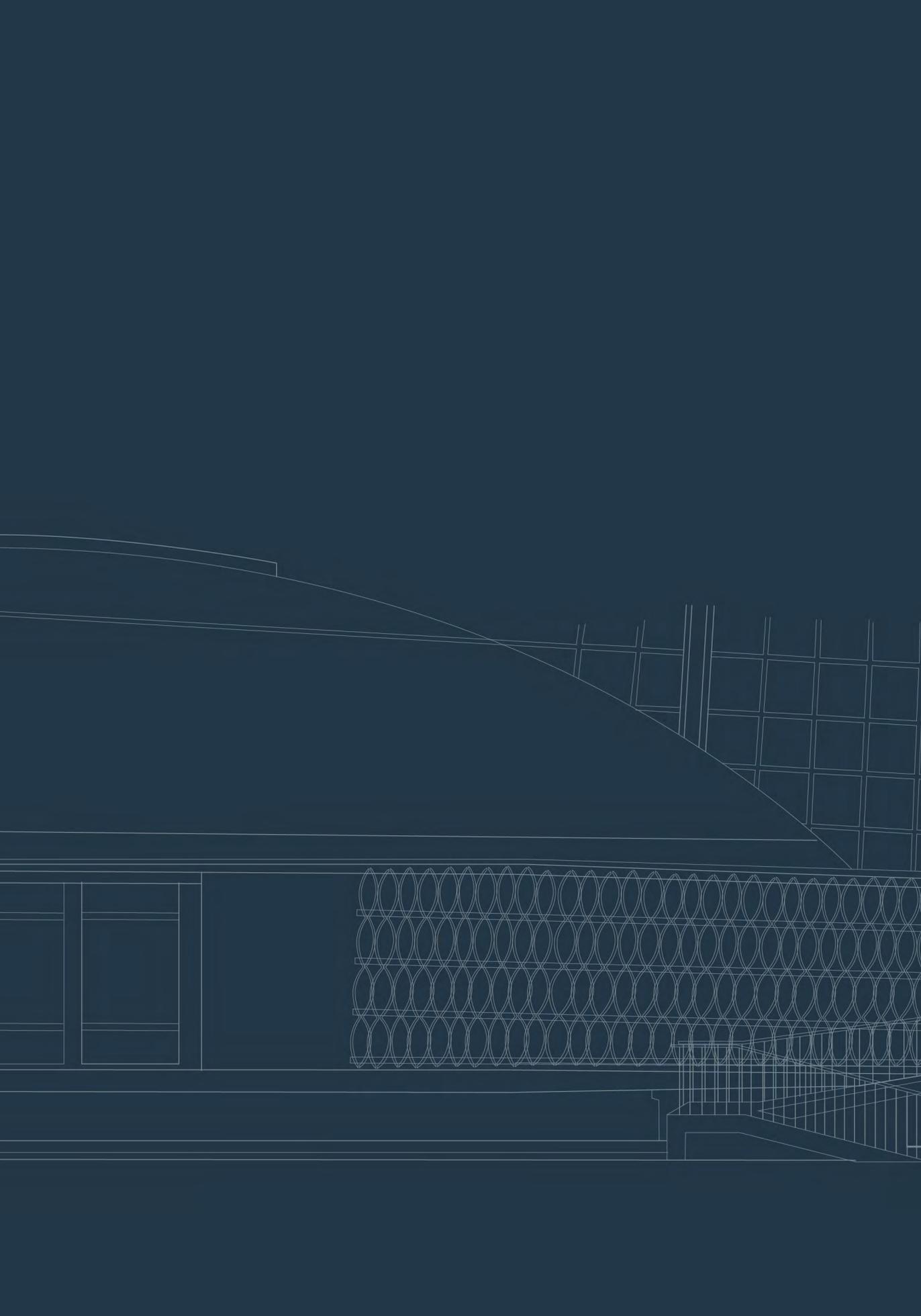
en el recreo o momentos marginales en la institución escolar. Quizá la mayor presencia de los dinosaurios se da en su disfraz de oportunidades. Oportunidad para que las y los docentes recuperen el interés de NN para diseñar actividades formales para satisfacer su curiosidad y fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje de la ciencia. Es también una oportunidad para que se reconozca el valor de las actividades de educación científica informal y que estas se aprovechen desde la escuela. Oportunidad para que las y los docentes, sujetos, seres humanos, también aporten sus intereses y conocimientos para una interlocución fértil entre familia y escuela en pro del desarrollo personal de NN. La escuela tiene en sus manos potencialidades que podría reconocer para ampliar el logro de sus cometidos como institución que promueve la conformación de una ciudadanía crítica



Referencias

- Álvarez, T. (2021) ¿Pueden los dinosaurios ayudarnos a ser inclusivos? Propuesta de intervención bajo el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje. Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/63255>
- Cuevas, A., Hernández, R., Leal, B. E. y Mendoza, C. P. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 187-200. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1116>
- Folch-Schulz, J. (2020) De dinosaurios y momias, una aproximación desde la psicología al tema de los intereses intensos en la infancia. *Oppidum: cuadernos de investigación*. Núm Extra 7, 2020. pp. 463-469. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/597199?inicio=31>
- Fuenzalida, V. (2016). *La nueva televisión infantil*. Fondo de Cultura Económica.
- Gallego, A., Castro, J. y Milena, J. (2008). El pensamiento científico en los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones”. *IIEC Vol 2. Núm. 3*. pp.22-29 https://www.researchgate.net/publication/344083639_El_pensamiento_cientifico_en_los_ninos_y_las_ninas_Algunas_consideraciones_e_implicaciones
- Moreira, M. (2020). “Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones e interés”. *Proyecciones*. Revista digital del Instituto de investigaciones y estudios contables de la Facultad de ciencias económicas de la UNLP. Doi: <https://doi.org/10242155/26184574e010>
- Peiró, R. y Escolano, E. (2017). “Los dinosaurios” Aprendizaje autorregulado en Educación Infantil. Propuesta de intervención profesional. Departamento de Psicología y Sociología Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/62721>
- Suárez, N. (2022). *Los dinosaurios*. Proyecto de Ed. Infantil para desarrollar el aprendizaje significativo. INTEF. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/02/73_Los-dinosaurios_2022.pdf
- Urrego, F. (2018). Proyecto de intervención: Secuencia didáctica “Salvemos a los dinosaurios”. Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/989f3623-bd31-4e91-ab66-818bef13c5e9/content>
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2007). Las actividades extraescolares relacionadas con la ciencia y la tecnología. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/156>
- Vázquez, L. (2023). Proyecto: Los dinosaurios. Acervo digital educativo. Gobierno del Estado de México. https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/66185/15E-JN3317Z_Proyecto%20Los%20dinosaurios.pdf?sequence=1







ENTRE AULAS Y PATIOS



La Tutoría como estrategia de acompañamiento al Profesor Novel

Mentoring as a strategy for accompanying The New Teacher

Ollin Malinalli Juárez Betancourt*

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 28 de junio e 2024

RESUMEN

Las primeras experiencias docentes durante la inserción al aula a menudo resultan poco significativas; en la mayoría de los casos, los docentes de nuevo ingreso se encuentran en desventaja con respecto al resto de sus compañeros, pues desconocen el contexto, las características de sus alumnos, entre otros aspectos del entorno escolar.

En el presente trabajo se analizan los agentes involucrados en la tutoría como la importancia de elaborar de manera conjunta (profesor novel - tutor) un plan de trabajo, como estrategia para potencializar las habilidades docentes. La metodología utilizada fue el estudio de caso y se aplicó en el contexto de dos escuelas secundarias ubicadas en el Estado de México.

ABSTRACT

The first teaching experiences during classroom insertion are often not very significant; in most cases, new teachers are at a disadvantage with respect to the rest of their colleagues, since they are unfamiliar with the context, the characteristics of their students, among other aspects of the school environment.

This paper analyzes the agents involved in tutoring as well as the importance of jointly elaborating a work plan (new teacher - tutor) as a strategy to enhance teaching skills. The methodology used was the case study and was applied in the context of two secondary schools located in the State of Mexico.

Palabras clave:

Experiencia docente, profesor novel, tutoría, acompañamiento docente, acompañamiento totalizador.

Keywords:

Teaching experience, new teacher, tutoring, teaching accompaniment, totalizing accompaniment.

* Universidad del Valle del Grijalva.

Introducción

El proceso de tutoría es un proceso complejo de acompañamiento para los docentes implicados, por ello se elabora un plan de trabajo, en el que se integran actividades tales como: observaciones de clase, reuniones de trabajo, entre otras. Ofrece la posibilidad de reconocer de manera práctica la realidad escolar, a partir de la estructura del plan de trabajo; de tal manera que se retome un acompañamiento que integre aspectos pedagógicos y administrativos —desconocidos casi siempre por el tutorado— para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, como profesional y trabajador del sistema educativo.

La Evaluación Universal establecida en la reforma educativa de 2012 contemplaba el ingreso, la promoción y permanencia; sin embargo, para la elaboración de este artículo se retoma solo el aspecto referido al ingreso, especialmente el referido a la elaboración del plan de trabajo y la tutoría como estrategia de acompañamiento al docente novel. Para su conformación se consultaron varias fuentes cuya búsqueda inició con fuentes donde se estudia a la tutoría como estrategia de acompañamiento con el fin de reconocer la importancia del plan de trabajo, su estructura y elaboración; para ello, se analizó la funcionalidad del plan de trabajo respecto a la tutoría como estrategia de acompañamiento a docentes de nuevo ingreso, así como la normatividad vigente, aunada a la dimensión práctica vivida al interior de las escuelas secundarias, reconociendo sus alcances y limitaciones.

La evaluación docente es una línea de investigación en México, en la cual se incluye el acompañamiento docente de nuevo ingreso de manera reciente. Durante el ciclo escolar 2014 - 2015 los docentes de nuevo ingreso tuvieron un acompañamiento considerado parte de la evaluación; es menester nuestro, dar a conocer las condiciones en las que se ha desarrollado este proceso de manera práctica.

La evaluación docente como política y como antecedente de la tutoría

Uno de los principales objetivos de la educación en México es el de elevar la calidad educativa, hoy denominado excelencia, considerado uno de los temas de mayor relevancia. En este proceso, los docentes son piezas claves; su preparación, profesionalización y desarrollo académico se han convertido en temas de análisis en los últimos años en los que se hace especial énfasis en los procesos de evaluación docente como elemento necesario para mejorar la calidad educativa.



Por un lado, los problemas políticos magisteriales han limitado la acción evaluativa de los docentes. Antes del año 2000 no existían lineamientos, ni estándares que permitieran una evaluación objetiva del sistema educativo; sin embargo, era importante contar con evidencias que mostraran sus habilidades, competencias y conocimientos necesarios para el desarrollo de buenas prácticas educativas.

Durante las últimas décadas, la evaluación docente se ha convertido en un tema de debate; los estándares establecen una evaluación formativa de docentes, quienes representan la base para la mejora continua del aprendizaje de los estudiantes.

Anterior a la reforma educativa de 2012, la evaluación docente se realizó de manera voluntaria durante tres momentos: el primero era a través de un examen estandarizado de conocimientos, habilidades y competencias docentes; el segundo a través del Programa Carrera Magisterial establecido en 1993, los docentes ascendían de manera vertical cuando aprobaban el examen, se les otorgaba un incentivo de manera permanente; el tercero, era de manera individual o colectiva a través del Programa de Estímulos de Calidad Docente (OCDE, 2010c).

No obstante, en este sistema de evaluación se identificaron deficiencias tales como: la ausencia de estándares de evaluación y en consecuencia la falta de una evaluación de calidad, así como igualdad de oportunidades para el ingreso, la promoción y permanencia.

Al firmar el Acuerdo Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) era necesario desarrollar un modelo de “evaluación exhaustivo y periódico de todos los actores del proceso educativo” (Barrera I. y Myers, R, 2011, p. 6), a través de un modelo donde la evaluación se desarrollara con carácter obligatorio y permanente, estableciendo políticas educativas que permitieran al docente demostrar un buen desempeño y alcanzar los estándares de calidad en la enseñanza deseados, de acuerdo a lo recomendado por la OCDE (2010a, p. 5-6).

Durante el primer Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, establecido en el año 2008 e implementado por la SEP y motivado en el Acuerdo Nacional por la Calidad de la Educación (ACE), se reportó que:

En el ciclo escolar 2008-2009 se registraron 109 415 candidatos y 80 566 realizaron el examen. En el 2010-2011 el número de candidatos registrados aumentó a 151 688. Antes de este concurso, la asignación de las plazas docentes se realizaba a través de mecanismos de selección (en 13 entidades federativas) o mediante la obtención de un título de educación normal (OCDE, 2012, p. 106).



Como era de esperarse la formación inicial docente ofertada por las Escuelas Normales tuvo grandes cambios, pues éstas debían preparar a sus estudiantes para el ingreso al Servicio Profesional Docente a través de este nuevo mecanismo. Así mismo, durante el año 2009 como parte del ACE se estableció el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNFCSP).

En el año 2011 se estableció una evaluación universal a los docentes, en la que se mantenía la obligatoriedad de la evaluación, de esta forma la actualización y capacitación docente sería una pieza clave para la mejora constante; se contemplaban tres ejes de evaluación: las habilidades intelectuales (comprensión lectora y razonamiento abstracto); los de dominio de contenidos programáticos (dominio de asignatura, enfoque); y, las competencias didácticas (métodos y estrategias que favorecen el aprendizaje, y la evaluación de los mismos) (Barrera y Myers, 2011).

El proceso de evaluación integraba un portafolio de evidencias que incluía aspectos como: plan de sesión, en el que se integraba el diagnóstico, el objetivo, la descripción general de la estrategia de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, la clase grabada (inicio, desarrollo y cierre), el trabajo escrito acompañado de la fundamentación teórica, así como los criterios de evaluación y bibliografía, este último integrado al Concurso Nacional de Otorgamiento de Plazas.

La propuesta que se discutía articulaba tres ejes: los relacionados con el desempeño docente, con la gestión escolar, los de contenido y desempeño curricular; sin embargo, en ese momento no se obtuvieron los alcances deseados, debido, entre otras cosas, a la falta del establecimiento de estándares docentes que permitieran una evaluación objetiva. Ante ello, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó una serie de recomendaciones que sentaron las bases del sistema de evaluación docente para la reforma educativa de 2012:

Deben desarrollarse estándares destinados a los maestros para proporcionarles no sólo una guía clara sobre qué se considera una buena práctica docente, sino también oportunidades de desarrollo y mejora profesionales. Es vital el consenso entre los actores implicados sobre la importancia de desarrollar un marco de evaluación de los maestros en servicio amplio, transparente y equitativo (OCDE, 2011, p. 16).

Con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el año 2002, se realizaron actividades de evaluación de manera formal, como exámenes de ingreso. El INEE no solo era la instancia encargada de la evaluación de los estudiantes, sino más bien



de una evaluación a todo el Sistema Educativo Mexicano, en el que se integró un Plan Maestro de Desarrollo, lo que le permitiría tomar decisiones formativas y de certificación docente.

La evaluación en México se ofrecía en dos vertientes: la que correspondía a la mejora de las prácticas de enseñanza, identificando fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora profesional, así como, asegurar el desempeño óptimo de los docentes en servicio, por lo que debía realizarse al ingresar al sistema educativo, durante la permanencia, promoción y reconocimiento (OCDE, 2012).

El programa de evaluación debía aplicarse cada tres años, durante el año 2012 a docentes de primaria; en 2013 a docentes de secundarias; y en 2014 a docentes de preescolar y educación especial; de este modo, para el año 2014 todo el subsistema básico se encontraba dentro del proceso (OCDE, 2010b).

Durante esta evaluación se establecieron factores relacionados con la Evaluación Universal, entre los que encontramos, el aprovechamiento escolar y las competencias profesionales: preparación profesional, formación continua y desempeño profesional Santos del Real (2012). Sin embargo, para aquellos que ingresaban, en algunos estados del país comenzaron a establecer períodos de acompañamiento, durante este período la plaza definitiva se otorgó únicamente en el sexto mes siguiente al acceso al puesto, al ser considerada una propuesta, se limitaron los alcances de manera práctica, se dejó notar la carencia de mecanismos de un sistema de certificación real.

La evaluación docente requiere de más de un instrumento, para abarcar los rasgos que la caracterizan “la planeación y la preparación; el ambiente en el salón de clases; la instrucción; y las responsabilidades profesionales.” (Denielson, citado por OCDE, 2011, p.84).

Durante el periodo gubernamental de Enrique Peña Nieto, en la reforma a los artículos 3 y 77 de la Constitución, en el año 2013 se llevaron a cabo tres cambios fundamentales de política educativa: la reforma a la Ley General de Educación, la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En la Ley de Servicio Profesional Docente se habla por primera vez de la Tutoría de manera oficial; en el Artículo 22 se describe lo siguiente:

Con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso, durante un periodo de dos años



tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda (DOF, 2013, p.13).

Los cambios educativos se acompañan de cambios políticos, así, en el año 2018, México atraviesa por un cambio histórico, pues por primera vez, un presidente de izquierda llegaba al poder y con propuestas de grandes cambios en la educación; el presidente Andrés Manuel López Obrador en aras de responder al Acuerdo sobre la reforma impulsada en el gobierno anterior desintegró al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el año 2019, concretando con ello un sistema de evaluación diferente, dejando atrás el Servicio Profesional Docente y sustituyéndolo por el Sistema General para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Durante el año 2020 se emitieron los lineamientos en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en los que se establece que la tutoría tiene los siguientes propósitos, descritos en el artículo 85:

- I. Fortalecer las competencias del personal y técnico docentes de nuevo ingreso para favorecer su inserción en el trabajo educativo, la autonomía profesional, la participación en la escuela, la comunicación con madres y padres de familia o tutores, y el aprendizaje profesional permanente, y
- II. Contribuir a la mejora de la práctica profesional, de modo que cuente con más y mejores capacidades para propiciar el cumplimiento de las finalidades de la educación que imparte y lograr el desarrollo integral de los educandos.

Cabe destacar que, aunque cambiaron la terminología y el enfoque punitivo de la evaluación, básicamente se siguieron manejando los mismos indicadores: pruebas estandarizadas, la tutoría como estrategia de acompañamiento, entre otros, enfocada de manera humanista e impulsando la búsqueda de la excelencia académica, como se encuentra establecido en el artículo tercero constitucional.

Desde la aplicación de la tutoría como parte del proceso de evaluación de ingreso al sistema y permanencia en el ciclo escolar 2014-2015, hacia el ciclo escolar 2021-2022, la tutoría ha tenido algunas modificaciones en las que se incorporan algunos elementos.

Las modalidades ofertadas en el período 2017-2019 son dos: la presencial (asistencia física, reuniones de trabajo y observaciones de clase) y en línea (desarrollada a través de una plataforma virtual (SEP, 2017).

Para el periodo 2019-2020 se ofertan tres modalidades: presencial (asistencia física del tutor, reuniones de trabajo y observaciones de clase), en línea (desarrollada a través de una plataforma virtual), mixta



(desarrollada a partir de la combinación de los dos anteriores) y atención en zonas rurales (ofertada a docentes que se encuentren en zonas rurales, multigrado y telesecundarias) (SEP, 2019b).

Al proponer en 2018 un sistema evaluativo transparente e igualitario, el término revocación del tutor se comienza a manejar, es decir, el tutorado puede solicitar cambio de tutor, siempre y cuando existan razones de peso. Todo este proceso deberá ser supervisado por un agente calificado por parte del Instituto, cabe destacar que el último lineamiento que se emitió fue en el año 2019, a la fecha no se encontró otro documento que dé cuenta de cómo se dirige este proceso.

La tutoría docente marca una línea de trabajo ampliamente definida que abarca varios aspectos para su funcionamiento, la modalidad presencial es uno de los parámetros bajo los cuales se ha realizado la investigación en la que se establece lo siguiente (SEP, 2019a)

- El tutor puede atender de uno a tres docentes, durante los dos años, mismos que pueden estar dentro de su mismo plantel u otro cercano, atendiendo el mismo tipo de servicio, tipo de organización escolar, asignatura, taller o tecnología.
- Los temas de la tutoría se definirán a partir de las necesidades del tutor.
- Las tutorías se atenderán por lo menos tres horas por semana a cada tutorado.
- Se realizarán en lugares que se determinen por ambos.
- Son acciones que corresponden tanto al tutor como al tutorado: establecer acuerdos para realizar el plan de trabajo, en el que se determinan objetivos, aprendizajes por lograr, la disminución del rezago, abandono escolar, desarrollo de una buena convivencia, los recursos, calendario de trabajo, calendario de observación de clase, actividades de acompañamiento para la mejora de las prácticas, actividades necesarias a partir de las necesidades identificadas, antes de realizar el ciclo escolar se revisa el balance del plan de trabajo.
- Se deberán realizar tres reuniones bimestrales, y una final.
- Observación del trabajo docente.
- Comunicación constante por lo menos tres horas semanales extra-clase.
- Seguimiento en los periodos establecidos por la autoridad educativa.
- Debe existir una reunión de tutores, tutorados y supervisores por lo menos una cada semestre.

Existen muchos retos aún por trabajar, la puesta en marcha de la tutoría como una estrategia de acompañamiento favorece que el docente tutor se integre de manera exitosa al servicio educativo, sin embargo, es un proceso complejo que requiere del profesionalismo del tutor, así como de las herramientas del docente tutorado.



La tutoría como estrategia de acompañamiento fortalece las prácticas de enseñanza de los docentes de nuevo ingreso. La relación del plan de trabajo y la tutoría como estrategia de acompañamiento se encuentra inmersa dentro de los lineamientos para llevarla a cabo; sin embargo, de manera práctica los docentes se encuentran con muchas limitaciones.

Al iniciar la tutoría se establece el plan de trabajo; Day y Pérez mencionan que es necesario diseñar programas de formación continua a partir de los contextos en los que se desarrolla la práctica docente, con el objetivo de alcanzar propio estilo de enseñanza capaz de enfrentar situaciones que surgen durante la práctica docente (citados por González y Barba, 2014).

Es importante que el docente novel reflexione sobre sus experiencias dentro del aula, y su práctica educativa, lo que promoverá su crecimiento como agente de cambio.

Vygotsky (citado por Pozo, 1997). mantiene como premisa principal que el aprendizaje se da cuando se guía por alguien que conoce más sobre un tema y otro que se dispone a aprender, este encuentro se denomina zona de desarrollo próximo, tomando en cuenta el contexto histórico-cultural en donde se desarrolla el individuo, la cual determina aspectos de las prácticas se establece una relación epistémica entre el tutor y el tutorado quienes conocen y comparten un mismo contexto en el que se desarrolla su práctica docente.

Contexto y sujetos participantes

La vida en el aula es un proceso de renovación y creación, constantemente los involucrados viven días excepcionales, la reflexión y análisis de procesos y significados llevan a la transformación docente; dada la naturaleza de la investigación cualitativa, a través del método de estudio de caso, se recuperaron vivencias, creencias e intereses en torno a la tutoría, perspectivas del tutor y tutorados como sujetos de estudio.

El estudio se realizó en el municipio de Cuautitlán Izcalli, en el Estado de México, en la zona S138, conformada por cuatro escuelas secundarias públicas, todas de organización completa y corresponden a secundarias generales.

La metodología fue a través del estudio de caso ya que se trata de “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son utilizadas” (Yin, citado por Jiménez, 2012, p. 142). Dividida en cinco fases: búsqueda de información, observación, planificación, acción y reflexión.



El trabajo inició con la revisión documental y bibliográfica sobre la tutoría como acompañamiento a docentes noveles, existe poca información al respecto, la mayoría de ellas de carácter documental y no exploratorio, siendo un tema de reciente interés. A partir de las fuentes encontradas (leyes generales, artículos, ensayos, ponencias y capítulos de libros), se construyeron unidades de análisis para el proceso de interpretación de la realidad.

Durante el proceso metodológico se solicitó al supervisor de la zona escolar nos apoyara con el acceso a las escuelas para aplicar los instrumentos que permitieran analizar los procesos de la tutoría a profesores de nuevo ingreso a las escuelas secundarias generales en el estado de México, y reconocer la importancia que tiene el plan de trabajo para el fortalecimiento de la formación de los docentes noveles.

Se seleccionaron tres escuelas secundarias, en ellas encontramos la totalidad de docentes que integran el proceso de tutoría, 17 docentes, de los cuales, ocho docentes son tutorados y nueve tutores, todos entre los 21 y 50 años, de los cuales 64.7% son mujeres y 43% son hombres. Al ser una zona urbana y de constante movimiento del personal docente, la tutoría es un proceso que continuamente se ofrece, los noveles que ingresan a las escuelas desconocen el contexto en el que se ha de desarrollar la práctica educativa, así como aspectos correspondientes a su función docente.

El objeto de estudio son las prácticas de tutoría y acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso en específico la aplicación, elaboración y seguimiento de los planes de trabajo, entre el periodo comprendido entre 2016 y 2022, siete de ellos de formación normalista y uno de formación universitaria, los ocho con título de licenciatura lo que acredita que cuentan con el perfil adecuado a la materia que imparten, la mayoría de ellos tiene una carga docente de 15 a 20 horas a la semana (ver tabla No. 1).



Tabla 1.**Formación inicial de los profesores-tutorados y sus cargas docentes.**

Profesores	Licenciatura	Materias que imparten	Horas asignadas
Tutorado 1	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Física	Física	18 hrs
Tutorado 2	Licenciatura en educación Certificado por la CONADE hasta el tercer nivel Diplomado en entrenamiento deportivo por parte de la UNAM	Educación física Historia	16 hrs 4 hrs
Tutorado 3	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Matemáticas Maestría en docencia	Matemáticas Formación cívica y ética I	15 hrs 4 hrs
Tutorado 4	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Matemáticas	Subdirectora escolar	
Tutorado 5	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Matemáticas	Matemáticas Taller	20 hrs 4 hrs
Tutorado 6	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Biología Maestría en Docencia	Biología Historia	8 hrs 12 hrs
Tutorado 7	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Matemáticas	Matemáticas	25 hrs
Tutorado 8	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Geografía	Geografía Formación cívica y ética	16 hrs 4 hrs

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, los profesores-tutores son nueve (ver tabla N°2) cuyos años de servicio van desde los siete a los 15 años, dentro de la misma institución.



Tabla 2.
Profesores-tutores y sus cargas docentes.

Profesores/ tutores	Licenciatura	Materias que imparten	Horas asignadas
Tutor 1	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Biología	Biología I	16 hrs
Tutor 2	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Matemáticas	Matemáticas	15 hrs
Tutor 3	Historiador	Historia	18 hrs
Tutor 4	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Geografía	Geografía Artes	12 hrs 3 hrs
Tutor 5	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Matemáticas	Matemáticas Artes Formación cívica y ética	15 hrs 3 hrs 2 hrs
Tutor 6	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Inglés	Inglés	18 hrs
Tutor 7	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Matemáticas	Matemáticas	20 hrs
Tutor 8	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Español	Español	10 hrs
Tutor 9	Licenciatura en educación Secundaria con especialidad en Inglés	Inglés	24 hrs

Fuente: Elaboración propia.

Debido a la cantidad de grupos que atiende cada escuela, el acompañamiento se realiza casi siempre por docentes dentro de la misma institución, la participación estatal para el proceso de acompañamiento es escasa; los tutores son seleccionados por la autoridad educativa por lo que la mayoría de ellos son ajenos al perfil del tutorado.

En la dimensión instrumental, se diseñaron dos entrevistas integradas por 12 preguntas abiertas para tutores y 14 preguntas dirigidas a tutorados, se aplicaron dos formularios con preguntas cerradas, cada uno con 19 preguntas para tutores y 11 preguntas para los tutorados, agrupadas en cuatro categorías de análisis de acuerdo a los perfiles, parámetros e indicadores de la tutoría emitidos entre el 2015 y el 2019 por la Secretaría de Educación, en su conformación



se hizo énfasis en la elaboración del plan de trabajo a partir de la toma de decisiones del tutor y del tutorado, donde se delimitaron las posibles líneas de acompañamiento para constituirse como un proceso totalizador.

Las categorías de análisis se construyeron a partir de los componentes del plan de trabajo: rol del docente tutor, rol del docente tutorado, los sujetos y el plan de trabajo: tutor y tutorado, prácticas de enseñanza de docentes noveles, condiciones para el acompañamiento.

La tutoría a profesores noveles. Fortalezas y limitaciones

La tutoría “es una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las competencias del personal docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo” (SEP, 2019a, p.10), durante el cual, tanto el docente novel como el tutor, desarrollan estrategias de acompañamiento profesional. Es menester de esta investigación, presentar los resultados a partir de las categorías de análisis agrupadas de la siguiente manera:

Rol del docente tutor

Los docentes tutores enfrentan una constante desorientación por definir su rol como lo mencionan Manzano, et al (2017) “en este proceso de formación se relacionan con la comprensión de la función, la comunicación eficaz con las autoridades educativas, la identificación y uso de instrumentos para evaluar la tutoría y las necesidades de formación de los tutorados” (p.9). Los profesores-tutores participantes mencionan lo siguiente:

Sólo me dieron al principio los lineamientos, me dieron oficio, y ya, eso es todo, lo demás a buscar por otros medios o estar rastreando en la página de USICAMM a ver si hay algo, si hay algún curso o texto, o con los compañeros de aquí que me presten sus trabajos, o ver qué hicieron porque aquí directamente no (Profesor-tutor-8).

El docente tutor debe “fortalecer las competencias de los Docentes o Técnicos Docentes que se incorporan al servicio público educativo y están dirigidas a favorecer el diálogo, el análisis y la reflexión sobre su práctica pedagógica con fines de mejora” (SEP, 2019c, p.14).



En referencia a los aspectos que integran el rol del tutor, los profesores-tutores comentan:

1. Acompañamiento

El primer momento, fue un acercamiento a conocer la escuela, darle a conocer que la institución se maneja por comités, trabajamos varias actividades, una de las más importantes es la activación. (Profesor-tutor-1).

2. Plan de trabajo, no siempre se establece bajo la misma línea de trabajo pues varía de escuela a escuela, así como la experiencia del tutor, aunque sí integra los mismos componentes: propósitos, observaciones de clase, sesiones de trabajo, seguimiento, calendario de trabajo, evidencias.

El plan de trabajo lo elaboramos entre la tutorada y su servidora, nos sentamos y a decir que vamos a hacer, para qué lo vamos a hacer y cuándo lo vamos a hacer y sobre todo, lo que eran las sesiones de observación para poder [...] hacer un seguimiento y [...] la evidencia esa plataforma (Profesor-tutor-7).

Trae ahí establecido [...] una línea de trabajo, indica que al inicio es el proyecto que se va a llevar desarrollar durante todo el ciclo escolar y posteriormente. Ya son las evidencias de lo que se va avanzando cada ciclo (Profesor-tutor-2).

3. Acompañamiento de parte de autoridades educativas. La mayoría de los profesores tutores se encargan de buscar información por su cuenta que les permita desempeñar la función.

Entregué un plan de trabajo, sobre todo lo que investigué, ¿cuál era mi función? en esa función justamente, guiar al tutorado. Cada mes entregué ese proyecto a dirección donde planteo lo que tengo que hacer cada mes. En un mes observo clase, en otro mes platico con él, nos sentamos, revisamos documentos. (Profesor-tutor-3).

Rol del docente tutorado

La práctica docente es un aspecto que suele presentar desafíos para los docentes de nuevo ingreso, las estrategias, el júbilo, el conocimiento y ánimo se encuentran presentes en la mayoría; sin embargo, enfrentan situaciones que requieren acompañamiento interno y cercano. Aunado a la incertidumbre del contexto escolar, social y áulico prevaleciente en las zonas de trabajo, sobre todo, tomando en cuenta que los docentes noveles entrevistados provienen de lugares lejanos al contexto:

Cuando egresé había vacantes lejos, la más cercana era Cuautitlán Izcalli, con 15 horas, de camino hago tres horas de ida y tres de regreso (Profesor-tutorado 5).

Los docentes dependen de sus “capacidades para conocer la institución escolar y sortear las dificultades con que se encuentran” (Solís, et al, 2016, p. 203), los docentes noveles muestran destrezas que permiten iniciar el trabajo:



Estrategias, traía muchas estrategias, también es egresada normalista, el manejo de grupo también lo tenía muy bien controlado. (Profesor-tutor 1).

De acuerdo con el Marco General de la Tutoría los docentes noveles deberán:

Recibir tutoría en alguna de las modalidades establecidas en este documento. Participar activamente en todas las actividades de la tutoría previstas en la modalidad asignada, en las condiciones y los tiempos establecidos. Establecer comunicación con el Tutor asignado, para dar inicio y continuidad a las actividades propias de la modalidad de tutoría en que participe. Asistir a las reuniones, los encuentros o los foros que realice la Autoridad Educativa Local con fines de desarrollo de la tutoría (SEP, 2016, p. 49).

En cuanto a participación los docentes refieren:

Desconocía el proceso de tutoría totalmente, a mí me informaron ya nada más vía correo, que la verdad a mí no me llegaron, o sea, no sé si aparecía mal mi correo o algo, el chiste es que le llegaban aquí a dirección, pues ya ellos eran los que me iban diciendo (Profesor-tutorado-9).

Mientras que otros explican cómo ha sido el acompañamiento:

Me dejó todo sola y yo cada mes tenía que hacerlo sola, como yo pudiera, y como yo quisiera. (Profesor-tutorado-8).

Los docentes noveles mantienen una participación durante el seguimiento de la tutoría. Al establecer comunicación con los docentes tutores, los docentes deben generar espacios que permitan establecer acuerdos respecto a la elaboración, seguimiento, y evaluación del plan de trabajo, sobre este aspecto los docentes refieren:

Los horarios que tenemos no nos ayudan mucho, ella tiene las últimas horas, y yo las primeras, y por motivos personales se ausentó por un mes, lo que limitó la comunicación. (Profesor-tutor-7).

Poquito compleja, él trae una capacitación universitaria, o que [...] su manera de trabajar es, este una cátedra, al ser [...] de historia, él da cátedras, él sabe mucho de historia (Profesor-tutor-1).

Sin duda alguna el trabajo colegiado entre el tutor y el tutorado es de gran relevancia para desarrollar las acciones que se establecen en el Plan de trabajo en el cual se profundizará a continuación a partir de las categorías, los sujetos y el plan de trabajo: tutor y tutorado; prácticas de enseñanza de docentes noveles; y, condiciones para el acompañamiento.



La importancia del plan de trabajo en el proceso de la tutoría

Durante este proceso de acompañamiento al profesor novel se diseña un Plan de Trabajo que funge como columna vertebral del acompañamiento docente, los sujetos participantes desarrollan el Plan de manera cooperativa; es decir, entre tutor y tutorado con la finalidad de “proponer una particular manera de analizar las prácticas, promueva desde los inicios de la profesión que el docente abra su aula y constituya a su propia práctica en un objeto de indagación y análisis compartido” (Alen y Allegrini, 2009, p.34). Se elabora de manera conjunta entre tutor y tutorado, a continuación, se presentan cómo refieren estos dos actores de la tutoría que viven el proceso.

Los sujetos y el plan de trabajo: tutor y tutorado

El manual para el Tutor del Docente y del Técnico Docente de nuevo ingreso en Educación Básica establece que “el Plan de trabajo definirá las actividades a realizar durante el ciclo escolar y podrá ser reforzado o modificado a lo largo del mismo, conforme a las necesidades que surjan durante el desarrollo de la Tutoría, incorporando metas específicas, bien delineadas sobre los siguientes aspectos” (SEP, 2014, p. 23), los docentes afirman conocer dicho manual.

En el manual viene el plan de trabajo, lo elaboramos entre la tutorada y su servidora, nos sentamos y establecimos qué hacer, y para qué lo vamos a hacer y cuándo lo vamos a hacer, y sobre todo lo que eran las sesiones de observación para poder [...] hacer un seguimiento y [...] la evidencia subirla a la plataforma (Profesor-tutor-1).

Trae ahí establecido [...] una línea de trabajo indica que al inicio es el proyecto que se va a llevar desarrollar durante todo el ciclo escolar, y posteriormente ya son las evidencias de lo que se va avanzando cada ciclo, entre 3 veces en el año pues se hace una evaluación entre el tutorado y un servidor, para ver si está funcionando, o él va avanzando. (Profesor-tutor-2).

El plan de trabajo lo realizamos en sesiones por Meet, por no tener compatibilidad de horarios, programaba una sesión y así lo fuimos armando, cuando regresamos presencial, seguimos trabajando de también en línea. (Profesor-tutor-7).

En el Plan de Trabajo se integran los objetivos “específicos y alcanzables, no demasiado ambiciosos y que representen una mejora en términos de lo que hacen actualmente los Docentes o Técnicos Docentes Noveles con sus alumnos” (SEP, 2014, p.18).



Brindar acompañamiento, apoyo y seguimiento a la docente de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente de nuevo ingreso a la Educación Básica durante el ciclo escolar 2019-2020, para contribuir al fortalecimiento de sus capacidades, conocimientos y competencias docentes, así como favorecer su inserción docente en el trabajo educativo, autonomía profesional, participación con los padres de familia y permanencia en el servicio. (Profesor-tutorado-5).

Tanto tutores como tutorados establecen los objetivos durante la reunión inicial, muestran un trabajo conjunto, de manera práctica en algunas ocasiones los docentes entrevistados refieren:

Pásame tu cuaderno, ahora si [...] que quede como tal, conforme a eso vamos a formar tu estrategia de acompañamiento. A mí, como te digo, no hay otro, no hay otra docente de geografía, para que me pudiera orientar. (Profesor-tutorado-4).

El plan de trabajo integra un “calendario de actividades que incluye las fechas en que el Tutor realizará las observaciones en el aula, las reuniones con otros Tutores para el intercambio de experiencias y la duración de las sesiones de retroalimentación” (SEP, 2014, p. 22), al respecto los docentes tutores refieren:

Que cada mes entregue ese proyecto a dirección, donde plantee lo que tengo que hacer cada mes, en un mes observó clase, en otro mes platico con ella, nos sentamos revisamos documentos. (Profesor-tutor-6).

Complementando con observaciones de clase, espacios que muchas veces “valoran la observación y la retroalimentación formal de los mentores como insumo para mejorar su práctica y su aprendizaje” (Ávalos, 2008, p. 18).

En las observaciones de clase, [...] se reconocía lo trabajado en una planeación, uno es la manera de recopilar las evidencias, y de notar áreas de oportunidad, porque a veces el maestro tenía ahí a los alumnos a su alrededor, y creo que en ese aspecto perdía tiempo de clase, en estar [...] revisando (Profesor-tutor-5).

Fue complicado determinar las horas con los tutores para las observaciones, he sido tutora, por tres años y la verdad eso fue complicado, sobre todo para empatar horarios. (Profesor-tutor-6).

Otro aspecto prioritario es “el establecimiento de acciones importantes que requieran atención inmediata (SEP, 2014).

Realizamos un análisis FODA, en él integramos [...] las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, uno de los puntos que encontramos era el uso del tiempo, en ocasiones al implementar una planeación me sobraba tiempo o en otras me faltaba. (Profesor-tutorado-9).



La evaluación es un tema complejo para mí ya casi un año que terminó mi tutoría, y la verdad es que no manejaba una evaluación formativa, la tutora me prestó los tomos de evaluación, los leí, y en la práctica mejoré, aún tengo varias cosas por trabajar. (Profesor-tutorado-6).

El acompañamiento docente es un factor primordial para desarrollarse durante el periodo de tutoría, las acciones que realizan tanto profesores tutores como tutorados

Creo que se encuentran agrupadas dentro de los siguientes ejes, eso lo que considero me ayudó a desarrollar la maestra: se desarrolló trabajo colaborativo, comunicación efectiva docente-alumno, docente-padres de familia, docente-docentes, planeación y manejo de recursos, aprendizaje entre pares, manejo de evidencias, análisis de información, desarrollo de liderazgo, clima organizacional, técnicas de evaluación. (Profesor-tutorado-5).

Prácticas de enseñanza de docentes noveles

El acompañamiento es un proceso que ayuda a los profesores a problematizar la práctica docente, el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje es un factor complejo que permite al tutor y al tutorado aprender a partir de la reflexión y la contextualización.

De acuerdo con el Manual para el Tutor de Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso, la Tutoría (SEP, 2014):

Consiste en observar tres sesiones por Tutorado en el ciclo escolar, con el fin de documentar sus prácticas pedagógicas y, con base en la información obtenida, sostener diálogos analíticos y reflexivos sobre estas, a fin de tomar decisiones conjuntas acerca de las alternativas que permitan fortalecerlas (p.15).

Al cuestionar a los docentes sobre este proceso encontramos lo siguiente:

Se realizaron las observaciones, como se marca en el Manual que nos proporcionó dirección, abarcamos algunos aspectos que eran, como decirlo básico, ella no pasaba lista, administrativamente eso es algo muy importante. (Profesor-tutor-7).

La observación se dio desde aspectos generales, debido a que no somos de la misma área, es decir aspectos de la evaluación, planificación, manejo de grupo, por qué de contenido no, a pesar de que no somos de la misma área el domina el contenido de la materia. (Profesor-tutor-6).

Mira, no fue correcto, [...] porque fue inventado a mí en ningún momento me estuvieron supervisando o me guiaron o una asesoría porque de verdad no la hubo entonces te digo no le quiero echar la culpa a nadie porque no, o sea, no es culpa de nadie, es un error del sistema. (Profesor-tutorado-4).



Las fortalezas que los docentes tutorados tienen se refieren a que la mayoría de ellos conocen estrategias, así como manejo de grupo, conocen el contenido de las materias que imparten, son empáticos con los estudiantes; por otro lado, son capaces de relacionar contenidos con la realidad de los estudiantes, tienen estrategias que captan la atención de los estudiantes, ya sea con películas, series, entre otros, así como la elaboración de material didáctico. Conocen instrumentos de evaluación como listas de cotejo y las rúbricas.

De acuerdo con Veenman (citado en INEE, 2017, p.145) se agrupan los problemas que enfrentan los profesores en categorías:

a) Sobre la enseñanza

Me ayudó mucho el trabajo respecto a una secuencia didáctica, recuerdo que leímos una lectura, y después lo llevamos a la práctica y ella observó esta sesión, con el grupo de trabajo, como establecer un inicio, desarrollo y cierre (Profesor-tutorado-5).

El inicio de la clase, que se va a hacer, el desarrollo y el cierre. El cierre yo le indicaba que es importante porque ahí puede ir inmersa la evaluación de la sesión, y de esa manera él se va a dar cuenta si funcionó su clase o tiene que modificar; la evaluación es para eso entonces más que para hacer una calificación al alumno es para notar en que se está fallando [...] el maestro, [...] a veces no es tanto el alumno (Profesor-tutor-2).

b) Sobre la planeación

La planeación, es cómo tú das una clase porque a veces uno siendo nuevo la verdad desconocemos, y las prácticas a veces no son suficientes. (Profesor-tutorado-4).

Más que nada, en la planeación no tenía mucha idea de lo que se [...] solicitaba en ese momento, y este, en la forma de conducir cómo se le dice el orden del grupo dentro del salón de clase le costaba trabajo tener ese carácter y la forma de acercarse a los muchachos (Profesor-tutor-8).

Es importante que se diseñen las actividades de acuerdo con el programa, no desviarte, realizar las actividades de acuerdo a las características del grupo y de tomar en cuenta todos los resultados que arrojan los exámenes de diagnóstico, cuando es un chico no ve, se deben de enseñar actividades para ese muchacho, si un chico tiene déficit de atención que voy hacer para él, las actividades deben de ser dinámicas, logrando que no sea tedioso, que experimenten, que investiguen, y de esta manera los enamores de tu materia. (Profesor-tutor-4).

c) Acerca de la relación

Fue complicado al inicio. Ella no tenía mucha disposición, le cuesta [...] integrarse al trabajo de la escuela. Falta en muchas ocasiones, entonces eso se nos dificulta, al integrarse al trabajo con otros compañeros. Como tutor ha tomado las sugerencias, sin embargo, como te comento, se le dificulta trabajar con su compañera tutorada de grupo. En la escuela acompañamos a los alumnos por tutores, somos dos maestros por grupo. (Profesor-tutor-7).



d) Otros asuntos

No únicamente se quedará escrito en el papel no sino de verdad ayudar de verdad fortalecer las habilidades porque pues es eso a veces lo que necesitas alguien que te guíe, la verdad pues fui muy muy afortunada porque luego, luego llegando cubrí dos meses [...] o tres y me fui de incapacidad entonces pues te digo o sea todos estos procesos los desconocen, y el problema es que no conoces, [...] ni la normativa, entonces sería un poquito de este asesoramiento (Profesor-tutor-4).

Tanto profesores-tutores, como tutorados, mencionan que las prácticas de enseñanza que se fortalecieron al término de la tutoría fueron, una planeación más sistemática, reconocen el material disponible de la escuela, mejora del manejo de grupo, el uso de recursos, el seguimiento de alumnos y, la optimización de tiempos de trabajo, en algunos casos les ha permitido identificar, sobre la práctica, algunas áreas de oportunidad y, sobre la marcha, han podido rectificar.

Durante la realización de la investigación, con base en las entrevistas, se encontraron aspectos que marcaron de manera directa o indirecta el proceso de acompañamiento, tales como, las características del ingreso, ambiente de trabajo y el uso de la plataforma Venus.

Características del ingreso

Los nuevos docentes se enfrentan a desafíos profesionales y personales, la adaptación al nuevo ritmo de trabajo conlleva reconocer la nueva realidad y el trabajo cotidiano (aprenden a enseñar, a evaluar, entre otras), “muchos docentes noveles que se verán enfrentados a un conflicto con la realidad considerando las complejidades y desafíos que demanda el desempeño en contextos municipales” (Peralta, 2015, p. 13). Una tutorada menciona que:

Desconocer el trabajo, como tal no, trabajaba en prepas, en el área administrativa, y estuve dos años en escuelas particulares, así que fue sencillo, adaptarse al contexto, las estrategias que tenía, en ese me ayudó la tutora ella me recomendó libros a leer, me contaba sobre cómo era la escuela, entre pasillos, pero creo que funcionó. (Profesora-tutorada-5).

Los docentes de nuevo ingreso conocen estrategias de enseñanza, dominan el contenido de sus asignaturas, la mayoría crea escenarios lúdicos de aprendizaje, “la tutoría es una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo” (SEP, 2016, p. 10); para aquellos con formación universitaria, la realidad áulica es diferente:



Me costó mucho al inicio, en ocasiones me desanimaba, la verdad es que es difícil hablando pedagógicamente, me costó mucho, como dice la maestra yo daba cátedras, me cuesta por el nivel en el que trabajo, pero intento mejorar, aunque en ocasiones es difícil que te digan o marquen tus errores, bueno áreas de oportunidad, pero yo creo que lo notas más en los chicos. (Profesor-tutorado-3).

Ambiente de trabajo

La creación de un ambiente de trabajo proactivo requiere de la disponibilidad del tutor y del tutorado, “el clima de empatía y confianza que se va gestando en los grupos de aprendizaje entre pares contribuye a que los profesores y profesoras se sientan cómodos para expresar sus ideas, compartir sus experiencias, analizar las creencias, preconcepciones o enfoques” (SEP, 2019a, p.37).

La actitud es un aspecto indispensable para el acompañamiento docente, el compromiso ante las situaciones que se presentan, es indispensable, así como atender recomendaciones, establecer un diálogo activo entre docente tutor y tutorado, el manejo de emociones, son aspectos que integran el ambiente de trabajo, enfrentan situaciones positivas y negativas:

Una actitud de disposición, [...] de apertura, la retroalimentación, los comentarios que se le hacía siempre los tomaba en cuenta (Profesor-tutor-1). Pues este fue cordial, estuve a punto de subir las primeras actividades a la plataforma, la primera, pero ella renunció y pues ya nada, se queda inconcluso. (Profesor-tutor-2).

Un poquito compleja, él trae una, este, una capacitación universitaria, o que él su manera de trabajar es este es una cátedra, al ser historia, él da cátedras, él sabe mucho de historia. (Profesor-tutor-3).

Me gustó la manera en la que trabajamos, yo tuve algunas complicaciones, y él siempre era amable, y buscaba la manera de establecer la comunicación. (Profesor-tutorado-4).

Plataforma Venus

Existe una plataforma en la que los profesores-tutores capturan la información referida al plan de trabajo, “el Tutor debe incorporar las evidencias del trabajo de cada encuentro presencial en grupo en el Sistema de Registro y Seguimiento para la Tutoría” (SEP, 2019a, p.26).

El 99% de los docentes no han tenido complicaciones, mientras 2% tuvo problemas con el alta del tutor en la plataforma Venus, lo que atrasó el proceso. “Si bien hay un aparato normativo institucional, evidenciado a través de documentos, en el desarrollo de las prácticas tutoriales hay poca claridad por parte de los tutorados hacia el proceso” (García, 2021, p. 7).



Ahí tuve un inconveniente porque la plataforma no me registró, entonces no pude subir ninguna actividad hasta el mes de noviembre, entonces ahí fue desfasado y pues sí, sí afectó. (Profesor-tutor-2).

Mi problema fue que [...] me asignaron primero dos tutores, uno de matemáticas, y una maestra de inglés, después nos llamaron de la supervisión y nos dijeron que se cambiaron, entonces se tardó la plataforma al abrir y cargar, eso fue tedioso, y solo nos dijeron que había un error porque a mí se me detectaba en otra zona o algo así. (Profesor-tutor-7).

Los docentes reconocen que no saben si las evidencias cargadas al sistema están dentro de lo solicitado puesto que no se arroja ningún tipo de respuesta:

no hay respuesta pues yo creo que voy bien, yo creo que aquí quien no puede a lo mejor hacerlo, sería la directora o la subdirectora, no porque el maestro no está avanzando y yo no estoy trabajando, pero Venus no haya respuesta que solamente que cumpla (Profesor-tutor-4).

Otro de los inconvenientes es que existe un número limitado de palabras, esto lleva a los docentes a omitir información del proceso

Pues no he tenido complicaciones mi única duda, y miedo porque hay una parte que si envías ya no vuelves a regresar, no, entonces el número de palabras que viene en la plataforma es un límite, ya no me deja escribir más, así como soy de rollera, también le escribo que tengo que cortar mis ideas, claro nada más eso, y todavía sigo teniendo dudas en cuanto a subir fotos. (Profesor-tutor-5).

La existencia de tres días para cargar las evidencias los coloca en desventaja:

Pendiente de las fechas, porque tengo entendido que solo son tres días, no más, entonces, trato de no quedarme, [...] desde el primer día ya me voy preparando y sobre todo cumplir con el cronograma que entregué. (Profesor-tutor-6).

Existe un periodo extraordinario para cargar evidencias el 1% de los maestros tutores mencionan que se habilita:

El problema, es que no tenía un seguimiento del correo, entonces se me pasó una fecha, el directivo recuerdo que me dijo que ella desconocía y que si existe alguna sanción era mi responsabilidad, eso me estreso mucho por suerte días después logré subirlas. (Profesor-tutorado-8).



Conclusiones

De este modo tanto docentes de nuevo ingreso como tutores llevan una línea de trabajo, si bien es cierto que existen aspectos normativos, se requiere un seguimiento puntual, así como acceder a los cursos ofertados para profesores-tutores, favoreciendo un acompañamiento totalizador, este acompañamiento abarca varios aspectos dentro de la fase institucional y su puesta en práctica; los aspectos a considerar son los siguientes:

La *retroalimentación* dependerá en gran medida de la disposición de los actores (tutores y tutorados), la preparación profesional del tutor, experiencia, los canales de comunicación asertiva que se establezcan.

Relacionado con la disponibilidad que tutores y tutorados han de mantener durante este proceso; de parte del profesor tutorado, reconocer la experiencia de profesor-tutor, y en el caso de los tutores, reconocerlos como profesionales que, si bien requieren de un acompañamiento, no son docentes que desconocen el trabajo áulico.

El plan de trabajo debe ser coherente, requiere de una preparación y conocimiento de los profesores-tutores y un acompañamiento, existe un compromiso efectivo de parte de estos docentes, ellos buscan y se preparan para llevar a cabo este proceso, sin embargo, sería ideal una preparación para su elaboración de manera cooperativa.

Es importante que se establezcan, por parte de ambos participantes, áreas de oportunidad, la creación de ambientes de aprendizaje colaborativos, para desarrollar una participación más activa.

Otras cuestiones que se deben considerar para el acompañamiento totalizador son:

Perfil docente. Es conveniente que el tutor sea afín al área del docente tutorado ofreciendo un acompañamiento en diversos aspectos relacionados con la práctica docente: estrategias propias de cada área de conocimiento, problemas repetitivos por contenido, manejo y diseño de secuencias de aprendizaje. Así como aquellos propios de la profesión docente considerados trámites administrativos (apertura de escalafón, darse de alta en el seguro, término de contrato, seguimiento de contrato, entre otros), y otros normativos (programas de monitoreo, convocatorias, lineamientos, ofertas educativas).

Manejo de tiempo. Este aspecto es uno de los factores que más situación problemática genera al interior de las escuelas debido a que los horarios en muchas ocasiones son incompatibles, por lo que el seguimiento y reuniones de trabajo no se realizan de manera efectiva llevando a establecer otros canales



de comunicación asincrónica, limitados muchas veces por el acceso a internet, traslado del centro de trabajo a casa, entre otros.

En el marco nacional existen aspectos que requieren ser retomados, preparación de los tutores (cursos, diplomados) donde el 100% de los docentes tutores tengan acceso, es importante que las autoridades educativas brinden el apoyo para llevar a cabo estos procesos; seguimiento, retroalimentación, favorecer la visión en la profesores que las actividades de acompañamiento permitirán al docente novel prepararse para enfrentar sus primeros años de trabajo, que formarán parte del profesional maduro del futuro.



Referencias

- Alen, B., Allegrini, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>
- Ávalos, B. (2008). *La inserción docente: políticas y prácticas de inducción*, Guatemala: USAID. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADR976.pdf
- Barrera I. y Myers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*. México: PREAL. Serie Documentos 59. https://www.researchgate.net/publication/261216613_Estandares_y_evaluacion_docente_en_Mexico_el_estado_del_debate/link/02e7e533a34cc896a2000000/download
- Ley General del Servicio Profesional Docente, Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 11 de septiembre de 2013. https://www.uco.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf
- García, K. (2021). Tutoría a docentes noveles de primaria: efectos de las políticas neoliberales de la década de 1990 en el ámbito educativo del siglo XXI. *Voces y saberes*. 1 (2), 7-14. <http://vocesySaberes.aragon.unam.mx/index.php/RAVS/article/view/12/13>
- González, C., Barba, G. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 397-412. Universidad de Granada, España <https://www.redalyc.org/pdf/567/56730662023.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], (2017). La educación obligatoria en México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11242.pdf>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* (8) 1, julio. 141-150. <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v8n1/v8n1a09.pdf>
- Manzano, J., Glasserman, L. & Mercado, M. (2017). Estudio descriptivo del proceso de tutorías en el estado de Sonora. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1967.pdf>
- OCDE, (2010a). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- OCDE (2010b). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- OCDE. (2010c). *Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México*. México: SEP. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3070/2/images/informe.pdf>
- OCDE. (2012). *La evaluación de los maestros*. En OCDE (ed.). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación* (pp. 103-144). SEP. <https://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- OCDE. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. OECD <https://www.oecd.org/education/school/48599568.pdf>
- Peralta, L. (2015). *Hacia un modelo de intervención para la inserción profesional de los profesores noveles en la Educación Municipalizada Chilena*. UAB. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/383035/lpv1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Pozo, J.I. (1997). Teorías de la reestructuración. En J.I.P (Ed). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (165 -224). Morata, España.
https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Pozo_1_Unidad_1.pdf
- Santos del Real, A. (2012). *Evaluación docente. Educación química*, 23(2), 200-204. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000200005&lng=es&tlng=es..
- SEP. (2014). *Manual para el Tutor del Docente y del Técnico docente de nuevo ingreso. Educación Básica* (2014-2015, 2016-2017). México: SEP
http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/programas/prodep/tutoria/Manual_Tutor.pdf
- SEP. (2016). *Marco General para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en la Educación Básica*. México: SEP.
https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/actualizacion-magisterial/wp-content/uploads/sites/19/2019/05/MARCO-TUTOR%C3%8DA-EDUCACI%C3%93N-B%C3%81SICA_INGRESO-2019-2021.pdf
- SEP (2017). *Lineamientos para la selección de tutores que participarán en los programas de regularización del personal docente y técnico docente con resultado insuficiente en su primera evaluación del desempeño en educación básica y media superior*. LINEE-10-2017. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5512564&fecha=08/02/2018#gsc.tab=0
- SEP (2019a). *Curso para el Acompañamiento de Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso Formación de Tutores*. México. <http://www.sev.gob.mx/educacion-basica/actualizacion-magisterial/wp-content/uploads/sites/19/2019/10/04-Formaci%C3%B3n-de-Tutores-para-el-Acompa%C3%B1amiento-de-Docentes-y-T%C3%A9cnico-Docentes-de-Nuevo-Ingreso.pdf>
- SEP (2019b). *Marco General para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en la Educación Básica*. México: SEP.
https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/actualizacion-magisterial/wp-content/uploads/sites/19/2019/05/MARCO-TUTOR%C3%8DA-EDUCACI%C3%93N-B%C3%81SICA_INGRESO-2019-2021.pdf
- SEP (2019c). *Lineamientos para la selección de tutores que participarán en los programas de regularización del personal y técnico docentes con resultado insuficiente en su primera evaluación del desempeño en educación básica y media superior*. LINEE-03-2019.
- Solís, M. Núñez, C.Vásquez, N. Contreras,I. Rittershausen, S. (2016). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 4: 201-221. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n4/art12.pdf>





INTERTEXTOS

Luna de queso, sol de membrillo... para los chiquillos

Mi libro de juegos y lenguaje

Cheese Moon, Quince Sun... for the little ones

My book of games and language

Jorge Santana*

Autor de la obra:

Noemí Aguilar Martínez y Vianey Menagui

Edición: AEFCM - DGENAM

ISBN: 978-607-9280-76-5

Mucho de lo que somos nos lo ha dado el lenguaje. Las palabras amables o severas con que crecimos dejaron huella en nosotros. La dulzura de las palabras nos resulta natural, respondemos a ellas y con ellas cantamos. Las palabras amargas, en cambio, nos alejan y nos retraen con la falsa impresión de un desahogo. No todas las palabras son iguales. Lo luminoso de unas es antídoto para la sombra de otras y la oscuridad de unas enturbia aquello dicho para edificar. Pero hay más: lo dulce para unos llega a ser lo amargo en otros, como cuando un exceso de amabilidad se torna exasperante; o, al contrario, cuando una palabra fuerte, proferida en confianza, reafirma el apego.

Como sugirió Pedro Salinas (2019), espíritu y palabras son una misma cosa. En nuestra profundidad o falta de esta, el lenguaje nos refleja y revela nuestras emociones con fidelidad: benévolos o crueles, obsequiosos o abrumados. Pensar en una ética de las palabras es tan utópico como pronunciarse por una ética del espíritu. No se nos puede obligar a usar el lenguaje de un modo, como tampoco a ser buenas personas.

Este asunto se complica al dirigirse a los más pequeños. Al creer que hay una voz adulta para una escucha dócil e ingenua, se confunde la comunicación con la circunspección, resultando en un tono forzado que sesga el mensaje y deja un discurso paternalista que merma vínculo y empatía; trocando, sin querer, arte por sensatez y juego por conocimiento.

* Docente - Investigador de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Jack Zipes (1983) advierte que las versiones suavizadas de cuentos de hadas pierden su impacto educativo y emocional. Entonces, ¿cómo escribir para niños si el lenguaje está atado a nuestra luz y oscuridad? ¿Cómo hacerlo sin volverse instructor de “buenas” palabras? ¿Sobre qué escribir en tal contexto? El poeta John Ashbery sugirió una respuesta: “*es necesario escribir sobre las mismas cosas de siempre. / De la misma manera, repitiéndolas una y otra vez. / Para que el amor continúe y sea poco a poco diferente.*” Ashbery advierte la necesidad de continuidad para recobrar las esencias. “*Las colmenas y las hormigas tienen que ser reexaminadas eternamente / y el color del día registrado / cientos de veces y variado de verano a invierno*” (Ashbery, 2011).

En una época que exalta la novedad, se requiere cuidado y arte para actualizar las costumbres sin desmantelarlas, para poder examinarlas minuciosamente como esas colmenas y adecuarlas al mundo cambiante en que vivimos. Y eso logra la colección “*Luna de queso, sol de membrillo*”, de Noemí Aguilar Martínez y Vianney Menagui (2023).

En medio del libre fluir de las palabras, de ese “susurro del lenguaje” que señalaba Roland Barthes (1987), el arte de escribir es el arte de reconsiderar. La literatura brinda una dimensión paralela de cuanto podría ser mejor o más bello, de aquello que no se ha dicho aún, que no se entiende o fue olvidado. Así, la escritura es un hechizo de conciencia, eterno regreso a la esencia de las cosas, adonde se las ve no como buenas o malas, sino claras, poderosas, y bellas en su naturaleza.

Eso es lo que encontramos en estos libros: un regreso a la esencia de la infancia, a los temas fundamentales que construyen el mundo afectivo de los niños. Los títulos de la colección son reveladores: *Mis amigos, Los animales, El lugar donde vivo, Lo que quiero ser, La familia, Mi cuerpo*. Estos conceptos, en apariencia inocentes, entrañan una filosofía trascendental que precisa reconstruirse, una y otra vez, como las hormigas y colmenas de Ashbery.

Conscientes de ello, las autoras han creado una poética de la infancia. Cada fenómeno es un tema organizado de lo general a lo particular: presentación, introducción, advertencia, investigación, trabajos literarios y actividades. Los contenidos se despliegan en secuencias didácticas, artísticas y lúdicas, fácilmente comprensibles para infantes y facilitadores. “Menos es más”, por lo que el contenido textual es tan escueto como significativo.

Pero los libros no ofrecerían su objetivo al máximo sin el universo visual en el que están comprendidos. Dos grandes ilustradores se encargan del paralelo visual de este encomiable trabajo: Mauricio de Jesús Juárez Servín y Daniel Cervantes González, artistas profesionales que entienden la sabiduría infantil como un conocimiento en construcción. Ellos comprenden la razón por la que niñas y niños precisan representaciones que edifiquen y ordenen desde entornos imaginativos,



estructuras esquemáticas y conceptualizaciones gráficas. Su objeto es sumergir los mensajes en ello y empapar con imágenes el conocimiento. Libros para leerse y para mirarse. De muchas formas, eso es también educar.

Para estos libros, los niños no necesitan ser adiestrados, sino dialogar con sus intereses y acompañar sus procesos de aprendizaje. En “**Mi cuerpo**”, un texto informativo indica: “*Si tu cuerpo fuera una máquina sería la más perfecta que ha existido. En sólo nueve meses, en el vientre de tu mamá, se formaron tus bracitos y piernas, tu cerebro y corazón, tus uñas, huesos y órganos, la piel y el cabello*”. Luego, se despliegan actividades que invitan al niño a explorar su cuerpo, desde rimas y grafismos hasta juegos de mesa. Esto compensa lo que denunciaba Perry Nodelman (2002), que la literatura infantil refleja más las percepciones adultas que las capacidades infantiles. Aquí se respeta y potencia la mirada y voz de los niños.

O veamos “*Mis amigos*”, donde se aborda el valor de la amistad con una perspectiva amplia e inclusiva. En un relato titulado “*Dos amigos*”, se narra la historia de dos ahuehuetes que crecen juntos y se convierten en confidentes de apoyo mutuo. La moraleja es clara: “*si encuentras un amigo con quien jugar y reír, con quien te ayudes y crezcas en virtud, su alma y la tuya echarán raíces para unirse y su amistad durará muchos años*”. Una lección de vida expresada con la sencillez de un cuento infantil, que sin embargo resuena con una verdad esencial.

En esta edición, ofrecida gratuitamente de manera digital, encontramos en cada página: una mirada afectuosa, una invitación al autoconocimiento y al desarrollo emocional.

Este singular conjunto de publicaciones empiece a ser adoptado, como libros de texto en la bitácora personal de ciertos docentes. Muchos recordaremos el amplio trabajo de la maestra Noemí con sus Actividades Preescolares, poseedoras de miles de visitas. Hay aquí una trayectoria, un compromiso con la educación y la literatura infantil reflejado en cada detalle. Los libros se dirigen a niños entre 4 y 7 años, en la frontera del preescolar y la primaria baja. Esta brecha es corta y preciada, y representa acaso la ventana formativa más importante de la vida humana. Esta colección adopta la delicadeza y trascendencia de este momento vital.

Pero no sólo apuestan por el futuro. Estos libros celebran el presente de la infancia, su riqueza y complejidad. Invitan a explorar el mundo interior y exterior, a jugar con el lenguaje, el cuerpo y los compañeros, a crear e imaginar. Son un manifiesto a favor de la infancia y comparten espacio con lecturas clásicas en distintos géneros, como fábulas, rondas tradicionales y juegos del lenguaje. En “*Los animales*”, encontramos la fábula de Esopo “*La hormiga y la paloma*”, sobre la reciprocidad en la amistad. En “*La familia*”, juegos dactilares como “*Fila de elefantes*” y “*La fresa en la mesa*” refuerzan lúdicamente los lazos domésticos.



Noemí Aguilar, además de ser educadora y docente normalista, trabajó en reconocidas editoriales, de ahí su experiencia con libros de actividades. Estos libros cuidan varios intereses y empatías: con infantes, docentes, estudiantes y padres. La coautora Vianney Menagui, especialista en letras hispánicas, es hija de Noemí, de quien recibió el gusto por las letras, el dibujo y el esmero en la infancia. Una autoría doblemente valiosa que construye comunidad.

En su discurso Nobel, Joseph Brodsky (1987) destaca cómo la estética precede a la ética y la poesía crea una relación individual y sólida con la literatura. Eso encontramos en estos libros: una invitación íntima a explorar el lenguaje en todas sus formas, de la prosa a la lírica, pasando por adivinanzas y trabalenguas.

Los libros atienden todos los campos formativos y ejes articuladores: igualdad de género, apropiación de culturas, artes y experiencias estéticas, vida saludable, inclusión, interculturalidad crítica, pensamiento crítico. Tienen un cometido plural: el disfrute del arte y los aprendizajes de vida. Favorecen la escritura, lectura y expresión oral, gráfica y musical.

La amistad no conoce fronteras: surge con un árbol, un animal, otro ser humano. ‘Amigo’ proviene de ‘amor’, y eso transpiran estas páginas: un amor por la infancia, su capacidad de asombro y deseo innato de aprender y crecer. Y si, como decía Salinas, el lenguaje es espíritu, estos libros son una oda al espíritu infantil, a su libertad y potencia creadora. Un recordatorio de que, entre la oscuridad y la confusión, la luz surge de lo simple: un cuento, una canción, un dibujo. Esta colección nos entrega un regalo de palabras, imágenes y juegos que acompañarán a los niños en su descubrimiento como un amigo fiel. Eso son estos libros: amigos que nos miran y dicen, con sabia sencillez: “*ven a jugar*”.

En un mundo que valora más la inmediatez que la reflexión, estos libros son un oasis, un espacio de encuentro. Y son, sobre todo, una incursión a ese territorio mágico donde todo es posible, donde las palabras son semillas que se convierten en árboles frondosos, en amistades eternas, en sueños realizados.



Referencias

- Aguilar, N. (2016-2024). Actividades preescolares. *Revista Voces*. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. <https://revistavoces.net/author/noemi-aguilar-martinez/>
- Aguilar, N., y Mendoza, M. V. (2023). *Luna de queso, sol de membrillo... para los chiquillos. Mi libro de juegos y lenguaje (colección de 6 libros sobre educación infantil)*. AEFM-DGENAM. <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial>
- Ashbery, J. (1979). *Late Echo*. *En As We Know*. Poetry Foundation: <https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poems/34278/late-echo>
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Nodelman, P., & Reimer, M. (2002). *The pleasures of children's literature, 3rd edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Salinas, P. (2019). *El hombre se posee en la medida que posee su lenguaje*. Placeres Textuales. https://placerestextuales.com/pedro-salinas_el-hombre-se-posee/
- Zipes, J. (1983). *Fairy tales and the art of subversion: The classical genre for children and the process of civilization*. New York: Routledge.



Instructivo para autores

Práctica Docente es una revista electrónica de acceso abierto en el ámbito de la formación y la práctica docentes con un espacio plural para la publicación de artículos y ensayos originales, inéditos y recientes de investigación o de reflexión teórica relacionada con la formación inicial y continua, la intervención e innovación docentes.

Las colaboraciones y contribuciones que se presenten para su dictaminación deberán adecuarse a los siguientes lineamientos de las secciones de la revista:

Hallazgos

Publica artículos académicos de resultados o avances de investigación realizados en los últimos dos años.

Entreaulas y patios

Divulga artículos académicos de sistematización de experiencias recientes (últimos dos años) sobre la práctica docente y la intervención educativa innovadora que cuenten con una sólida fundamentación teórico-metodológica.

Sin fronteras

Espacio para ensayos de revisión o reflexión teórica sobre temáticas de actualidad que favorezcan el desarrollo del ámbito de la formación, la práctica e innovación docentes.

Intertextos

Dedicada a la publicación de reseñas críticas de libros, investigaciones de posgrado y otros documentos académicos recientes y relacionados con el ámbito de la formación, la práctica y la innovación docentes.

Artículos

Los artículos postulados para su publicación en las secciones Hallazgos y Entreaulas y patios, deberán reunir las siguientes características:

- ✓ Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.
- ✓ Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).
- ✓ Filiación institucional, país y correo electrónico.
- ✓ Resumen en español y abstract en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.
- ✓ Cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.
- ✓ Fecha de conclusión del manuscrito.
- ✓ Desarrollo del trabajo:
- ✓ Introducción o presentación.
- ✓ Objetivos y justificación.
- ✓ Metodología utilizada.

- ✓ Resultados obtenidos.
- ✓ Discusión de hallazgos.
- ✓ Conclusiones.
- ✓ Recomendaciones (si las hubiese).

Las formas de citación y de redacción de las fuentes documentales se apegarán a las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés, APA, séptima edición. Las referencias se colocarán al final del texto.

Ensayos

Los ensayos que se presenten para su publicación en la sección Sin fronteras deberán contar con los siguientes datos de identificación: título, nombre y apellidos del autor o de los autores, filiación institucional; resumen en español y abstract en inglés de hasta 100 palabras, y cinco palabras clave tomadas de los Tesoros UNESCO o ERIC.

Los trabajos expresarán claramente el argumento, punto de vista o posición del autor sobre el tema, observar congruencia en los contenidos, así como propiciar el análisis y la reflexión de los lectores. Podrán emplearse notas a pie de página o en su caso registrar fuentes documentales.

Reseñas

Las reseñas postuladas para publicarse en la sección Intertextos serán interpretaciones críticas de libros especializados y de investigaciones de posgrado sobre formación, práctica e innovación docentes. Deberán contener: título, referencia de la obra reseñada, el nombre completo del autor, su filiación institucional, país y correo electrónico.

Los artículos, ensayos y reseñas deberán cubrir los criterios de calidad de la revista relacionados con las propiedades textuales: coherencia, adecuación y cohesión.

Presentación de los originales

Los textos se enviarán en archivo digital y en procesador Word. La extensión de los artículos será desde 20 hasta 30 cuartillas incluyendo las referencias documentales, tablas o ilustraciones. Los ensayos para la sección Sin fronteras tendrán como mínimo de 12 a 15 cuartillas y como máximo 30; las reseñas para la sección Intertextos constarán de 4 a 6 cuartillas. Una cuartilla está formada de 28 líneas, de aproximadamente 2000 caracteres sin espacios por página, interlineado de 1.5 y en tipo de letra Times News Roman de 12 puntos.

Las ilustraciones, imágenes y fotografías no están permitidas. Las tablas deberán estar en formato editable con las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), séptima edición, además identificarse con un título adecuado al contenido, numeradas secuencialmente y colocadas en el cuerpo del texto que les corresponda.

Recepción de los trabajos

Los artículos y ensayos se recibirán en la siguiente URL: <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx> con copia a la dirección de correo electrónico: revista.practica@aefcm.gob.mx.

El equipo editorial dirigirá a los autores un correo electrónico con el acuse de recibo formal. El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar aquellos textos que no cumplan con los criterios de la política editorial de la revista, así como de proponer a los autores las posibles modificaciones a los textos que se postularon para su publicación.

Con excepción de las reseñas críticas que se publiquen en la sección Intertextos, todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas externos a la revista, mediante el procedimiento de doble ciego que conserva el anonimato de árbitros y autores. El tiempo de dictaminación no rebasará los tres meses, contados a partir de su recepción inicial.

Para el cuidado de la calidad y la originalidad de los contenidos, la revista adopta las pautas de transparencia y políticas de antiplagio del código del Comité de Ética para Publicaciones, por sus siglas en inglés, COPE.

Los trabajos se analizarán con software de coincidencias y redundancias, por lo que se recomienda a los autores el manejo cuidadoso de la redacción, paráfrasis, citas y referencias.

Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publiquen quedarán amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento, así como de los criterios de acceso abierto que se establecen en la licencia “atribución NoComercial-SinDerivadas” de Creative Commons.

Los autores se comprometen a no postular sus artículos, ensayos y reseñas en ninguna otra publicación impresa o digital.

Todas las colaboraciones se sujetarán al siguiente proceso de dictaminación:

El equipo editor realizará una primera revisión técnica para cotejar si los trabajos cumplen con los requisitos establecidos en el instructivo para autores de la revista. Se enviará al autor el acuse de recibido.

La lista de los textos académicos aceptados será enviada al Comité Editorial para su revisión académica, sin dar a conocer el nombre del autor o autores.

A partir de la fecha de recepción y en un plazo no mayor de diez días hábiles se notificará al autor(es) la aceptación para envío a dictaminación por pares o, en su caso, la devolución de su texto. La dictaminación por pares será de doble ciego, esto significa que habrá anonimato entre dictaminadores y autores. La revisión se realizará por dos especialistas en el tema; de no coincidir los dictámenes, se recurrirá a un tercer dictaminador.

En un plazo mínimo de tres meses, el autor recibirá la notificación del resultado:

- Afirmativa
- Con modificaciones
- Negativa

La revista contará con los registros DOI (Digital Object Identifier) y Creative Commons, los cuales se encuentran en trámite.

EP



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

AEF CIUDAD **MÉXICO**
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

gob.mx/aefcm