Figuras centrales, procesos y contextos en la investigación educativa de la licenciatura en educación preescolar

Por Carlos Ramírez Silvan

CANTIDAD DE PALABRAS 81281

HORA DE ENTREGA 02-MAY-2024 06:27P. M.

NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO 108701267

Figuras Centrales_primeras.indd 1 25/04/24 11:58

Figuras Centrales_primeras.indd 2 25/04/24 11:58

Figuras centrales, procesos y contextos en la investigación educativa de la licenciatura en educación preescolar

Carlos Ramírez Silvan
Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada
(coordinadores)

COMUNICACIÓN CIENTÍFICA

Figuras Centrales_primeras.indd 3 25/04/24 11:58

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autentificación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autentificación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.

www.comunicacion-cientifica.com

DOI.ORG/10.52501/cc.178



COMUNICACIÓN CIENTÍFICA PUBLICACIONES ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
COLECCIÓN CIENCIA e INVESTIGACIÓN

Figuras centrales, procesos y contextos en la investigación educativa de la licenciatura en educación preescolar

Carlos Ramírez Silvan
Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada
(coordinadores)

Figuras Centrales_primeras.indd 5 25/04/24 11:58

© SE Tabasco
Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen/Licenciatura en Educación Preescolar

Carlos Ramírez Silván
Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada
Primera edición: 2024

27

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2024
Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta
Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2024
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,
Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170
info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com
comunicacioncientificapublicaciones @ComunidadCient2
ISBN: 978-607-59749-2-7

DOI 10.52501/cc.178

OPEN ACCESS

Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado, así como el libro en acceso abierto, puede consultarse en **https://doi. org/10.52501/cc.178**

INDICE

Presentación . . . . . .
Prólogo . . . . . .
Introducción . . . . . .

1. Informe de prácticas profesionales.
Implementación de actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de tercero en el nivel preescolar
Anahí Gabriela Arias Ordoñez . . . . . .
El nombre propio como estrategia para la enseñanza del lenguaje oral en la educación preescolar
Cristel Yanet Ramos Gómez . . . . . .
Estrategias metodológicas para implementar las artes visuales en situaciones didácticas en un grupo de tercer grado de educación preescolar
Luz América Aguirre Almeida. . . . . 28 . . . . . .
Estrategias pedagógicas para trabajar con los padres de familia en las actividades escolares de los alumnos del tercer grado de preescolar del jardín de niños Bertha Von Glumer
Olga Lidia Cano Pérez . . . . . .
Conclusión. . . . . .

Figuras Centrales_primeras.indd 7 25/04/24 11:58

2. Tesis de investigación. . . . . . .
El método Montessori y su influencia en el desarrollo autónomo del niño preescolar
María Fernanda Pérez Sánchez . . . . . .
Efectos emocionales del ambiente virtual de aprendizaje en un jardín de niños de educación preescolar
Sandra Ivett Hernández Jiménez . . . . . .
Títeres: un recurso educativo para favorecer aprendizajes significativos en educación preescolar
Tereisa Juárez Montaño. . . . . .
Una valoración emocional a niños de nivel primaria del estado de Tabasco
Dulce María Jiménez Bautista . . . . . .
Conclusión. . . . . .

3. *Portafolio de evidencias.* . . . . . .
Resumen del capítulo . . . . . .
El desarrollo de la competencia para el diseño de planeaciones durante la formación inicial docente
Laura Pérez Angulo . . . . . .
Proceso de desarrollo en el diseño de planeaciones didácticas, de acuerdo al plan y los programas de educación básica de nivel preescolar
Mayra del Carmen Guzmán Caraveo . . . . . .
Conclusión. . . . . .

4. *Procesos: asesoría y evaluación educativa.*. . . . . .
Resumen del capítulo . . . . . .
Una experiencia de asesoría del documento de titulación: el nivel preescolar comunitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo
César Julián Chávez Chávez . . . . . .
La investigación-acción: la asesoría del documento de titulación y el método Montessori

Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada . . . . . .
La asesoría de tesis de investigación cuantitativa: una estrategia de acompañamiento
Dina Verónica Gallegos Fernández . . . . . .
Una experiencia de asesoría del documento de titulación desde la espiral reflexiva de la investigación-acción y el ciclo reflexivo de Smyth
Carlos Ramírez Silván . . . . . .
Una mirada empática al proceso de asesoría del documento de titulación
María Francisca Fajardo Pulido . . . . . .
La asesoría del documento de titulación: modalidad de portafolio de evidencias
María de los Dolores Orellana y López . . . . . .
Comentarios sobre el trabajo docente en la elaboración de los trabajos de titulación . . . . . .
Conclusión . . . . . .

Figuras Centrales_primeras.indd 10 25/04/24 11:58

Dedicado a los educadores del estado de Tabasco,
base del magisterio

Figuras Centrales_primeras.indd 11 25/04/24 11:58

El sembrador sembró la aurora…

CARLOS PELLICER C.

Figuras Centrales_primeras.indd 12 25/04/24 11:58

Agradecimientos

Esta obra ha sido posible gracias a la participación desinteresada de nuestras alumnas, egresadas orgullosas de portar las auroras sembradas en ellas en la Escuela Normal de Educación Preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen. Sus trabajos nos han de iluminar para poder realizar cada vez mejor el nuestro. También agradecemos a la planta docente que ha acompañado a estas ex alumnas.

Esta edición contó con recursos de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (FORTALECEN), por lo cual agradecemos a las siguientes instancias federales: a la Secretaría de Educación Pública (SEP), a la Subsecretaría de Educación Superior, a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESM). En el ámbito estatal, a la Secretaría de Educación, a la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, y a la Dirección de Educación Superior, a la Coordinación de Escuelas Normales, al Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESM) y a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y, desde luego, al liderazgo académico de nuestra directora, la doctora María Tila Zapata Pereyra, que hace posible que estas iniciativas de crecimiento académico se desarrollen libremente.

Figuras Centrales_primeras.indd 13 25/04/24 11:58

Figuras Centrales_primeras.indd 14 25/04/24 11:58

Presentación

Todos los capítulos de este libro derivaron de los proyectos de investigación, propuestas de intervención y esquemas del portafolio, que dieron como resultado las tesis de investigación, los informes de prácticas profesionales, así como los portafolios de evidencias que las alumnas elaboraron para presentar el examen profesional y obtener el título de licenciadas en educación preescolar. Ahora bien, la publicación de esta obra tiene el propósito de visibilizar el trabajo de investigación educativa que se hace en la Escuela Normal de Educación Preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen. Este libro reúne una muestra representativa de trabajos de titulación de las tres modalidades que se ofrecen en las escuelas normales del país: informe de prácticas profesionales, tesis y portafolio de evidencias.

A partir de los documentos recepcionales entregados por las estudiantes al Departamento de Titulación, y después de haber sido revisados por la Comisión de Titulación de la Escuela Normal, se hizo una selección de los mejores documentos. Posteriormente se entrevistó a las autoras para solicitar su colaboración y autorización para la publicación de sus trabajos. Una vez que las autoras aceptaron participar, buscamos a los catedráticos que habían asesorado la elaboración de sus tesis y los invitamos a participar. Al obtener las autorizaciones correspondientes, elaboramos un guión para adaptar los documentos recepcionales y conformar los capítulos del libro. Esta obra está estructurada en cuatro secciones, cada una de las cuales corresponde a una modalidad de titulación. Asímismo, cada sección está in-

Figuras Centrales_primeras.indd 15 25/04/24 11:58

tegrada por capítulos. Cada trabajo de titulación de una egresada representa un capítulo dentro de una sección.

El objetivo del capítulo fue que cada egresada ofreciera una mirada sobre su trabajo de titulación, a lo largo de tres apartados: síntesis del trabajo, según la modalidad de titulación, narrativa del proceso y sus hallazgos o sus resultados, y reflexión. Con esta estructura cada egresada adaptó su documento para conformar los tres capítulos, de acuerdo con las tres modalidades de titulación. El capítulo cuatro se conformó como un espacio para que los asesores hicieran una reflexión analítica y crítica y compartieran sus experiencias, e incluso sus recomendaciones, no sólo a partir de los trabajos asesorados que se presentan en el libro, sino también a lo largo de su experiencia como asesores. De igual modo, se buscó que los asesores exploraran la relación entre la evaluación educativa, la autoevaluación y la asesoría del documento recepcional bajo estas tres modalidades de titulación.

El trabajo que se realiza de forma cotidiana en las escuelas normales no es conocido en sus detalles técnicos por los colegas y mucho menos por la sociedad. Nuestros alumnos transitan por cuatro años que cambian sus vidas, en cuyo tiempo estan bajo nuestra responsabilidad. Al término de este lapso de tiempo, los estudiantes adquieren inmensas responsabilidades en su quehacer cotidiano en el sistema educativo. Cómo los alumnos concretan su formación durante su servicio social, en prácticas profesionales en jardines de niños o bien fungiendo como educadores comunitarios, es un tema que nos preocupa y que necesitamos conocer en nuestra actividad como formadores de docentes.

Aludiendo a los dispositivos de formación de Anijovich *et al.* (2021), en la Escuela Normal construimos una red de valores, normas, saberes, conocimientos, vivencias y afectos que moldean y dan forma a quienes acuden a esta Escuela Normal. Son de tal tipo estos dispositivos que podemos reconocer, en el campo y en el servicio profesional, a nuestros alumnos, aun sin haber coincidido con ellos en clase alguna, esta impronta que deja la Escuela Normal en la forma de trabajar, de valorar, de percibir y de apreciar su labor es propia de los dispositivos de nuetra institución, los cuales disponen a nuestros futuros licenciados en educación preescolar al trabajo basado en lo que aquí aprenden.

Figuras Centrales_primeras.indd 16 25/04/24 11:58

No sólo ellos, nuestros alumnos, aprenden; aprendemos nosotros como sus docentes, como sus formadores. Aprendemos de ellos lo que hemos realizado decorosamente y aquello en lo que debemos esforzarnos más. El diálogo entre docentes y alumnos es permanente y este libro parte de esa premisa, pues este diálogo nos ha permitido conocer de primera mano, no con discursos, sino a través de la autoetnografía, lo realizado y que queda plasmado por escrito para ser referente en el campo educativo.

Cómo hemos concretado, alumnos y maestros, un proceso de formación, a qué reflexiones nos conduce, cuál de las opciones de titulación que nos sirven de evidencia para esta obra es la más exitosa, por qué es así, a qué se debe que existan otras opciones para esa credencialización profesional si el informe pareciera ser la salida natural de un docente en ciernes, cómo se interpretó la investigación y cómo se ha llevado a cabo la articulación de los portafolios de evidencias, son algunas de las preguntas a las que da respuesta este libro, que tiene como base el diálogo entre alumnos y formadores de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen/Licenciatura en Educación Preescolar.

Figuras Centrales_primeras.indd 17 25/04/24 11:58

Figuras Centrales_primeras.indd 18 25/04/24 11:58

Prólogo

¿Cuáles son los aprendizajes que obtienen estudiantes y docentes de las escuelas normales en torno al desarrollo de las modalidades de titulación? ¿Cuál es la diferencia y el alcance que tiene cada una de ellas? ¿Qué tipo de desafíos enfrentan en su elaboración? Éstas son las preguntas que provoca la lectura de los textos incluidos en esta obra.

Más allá de la especificidad de los temas que se tratan, las distintas experiencias buscan sistematizar lo que significa ampliar los niveles de explicación y comprensión en torno de los problemas de la práctica cuando se visualizan como objetos de estudio y conocimiento. Dan apertura para reflexionar y reconocer el alcance de una intervención cuando se pretende transformar y mejorar la práctica de quien ejerce la docencia, o bien, evidenciar los niveles de logro y desempeño que un docente alcanza durante su trayecto de formación en la Escuela Normal.

El ejercicio de reflexión y análisis en torno del proceso de indagación, mejora y transformación de la práctica, o bien la valoración y la evaluación de las competencias que logran los estudiantes, son elementos clave que permiten mostrar la forma en que se materializan las opciones de titulación en la Escuela Normal, para convertirlas, a su vez, en un ejercicio que da cuenta de lo vivido y lo aprendido. Esto permite entender la estructura de las contribuciones y de los tres componentes que la integran: la síntesis de los temas tratados según la modalidad, la narrativa de sus procesos y sus hallazgos, el análisis reflexivo en torno de lo que se identifica como relevan-

Figuras Centrales_primeras.indd 19 25/04/24 11:58

te en la experiencia que cada estudiante tuvo al momento de su elaboración y de alcance en su tratamiento.

Si bien es cierto que cada modalidad tiene rutas metodológicas diferentes con pretensiones distintas; en el caso de la tesis, explicar o comprender fenómenos educativos que son tratados como objetos de estudio; en el caso del informe de prácticas profesionales, focalizar e identificar un problema de la práctica que conduzca a la transformación de la realidad, poniendo en el centro a los sujetos y su capacidad para actuar, y en el caso del portafolio de evidencias, mostrar la evolución y el desarrollo de competencias que permitan hacer observables los niveles de logro y desempeño de los estudiantes. Lo que se aprecia en los textos da cuenta de la complejidad que conlleva su elaboración, particularmente cuando se les relaciona con el tipo de aprendizajes y capacidades que se ponen en juego.

De este modo, vale la pena destacar algunas aportaciones que incluso generan más preguntas que respuestas y pueden suscitar en el lector reflexiones más profundas en cuanto a los procedimientos, enfoques teórico-metodológicos y técnicos, hallazgos y conclusiones que cada texto ofrece.

En primer lugar, resulta valioso identificar cómo la práctica docente puede convertirse en un objeto de conocimiento o de estudio para develar y descubrir de una manera distinta esa realidad que cotidianamente vivimos los docentes; en un objeto de reflexión, intervención, transformación y mejora, o en un objeto de aprendizaje que guía el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias que se requieren para la docencia. De ahí que indagar acerca de la influencia del método Montessori en el desarrollo de la autonomía de los niños de preescolar o los efectos emocionales del ambiente virtual de aprendizaje en un jardín de niños, no sea lo mismo que implementar actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional, incorporar las artes o situaciones didácticas o generar estrategias pedagógicas para trabajar con padres de familia, así como también no es igual demostrar el nivel de competencia en el diseño de planes de clase y su implementación en el aula.

¿Existen diferencias entre los aprendizajes y las capacidades que los estudiantes ponen en juego para realizar estos acercamientos? Los textos develan que sí. Quienes se acercaron por la vía de la investigación y elaboraron tesis plantean preguntas con fines de conocimiento, lo cual provoca un tipo

de distanciamiento con respecto a las experiencias cotidianas en las escuelas y trata de producir un tipo de explicación y comprensión en torno de los fenómenos educativos, sea que se trate con un enfoque etnográfico o con uno fenomenológico, como lo refieren los autores.

Eso nos conduce a reconocer que existen temas que son relevantes en el ámbito educativo pero que requieren ser tratados como problemas, por lo cual promueven un conocimiento más profundo en torno de la forma en que se expresan en esa realidad, conducen a asumir una postura teórica, a realizar una búsqueda para saber cómo se ha investigado ese tema, a utilizar y justificar su relevancia y su pertinencia, así como a identificar un método y técnicas que sean pertinentes para recabar la información precisa que se requiere para dar respuesta a las preguntas planteadas.

Quienes intervienen con fines de transformación y mejora, colocan en el centro a su propia práctica, a los estudiantes, a los padres y los contextos. Desde el enfoque de investigación-acción asumen una postura que los obliga a actuar y se involucran con su problema una vez que identifican qué aspecto de esa práctica requiere ser transformado. Desarrollar estas propuestas los obliga a generar un plan de acción que los compromete y que requiere un seguimiento que permita documentar la experiencia y, de manera específica, los aspectos que se van transformando.

Los textos que incluyen estas experiencias describen los problemas y el plan que trazaron para resolverlos; de ahí que se muestre el alcance a partir de las acciones que se emprenden y que da como resultado un cambio que tiene repercusión en los sujetos implicados.

Para quien se aboca a documentar su propio aprendizaje y la evolución que éste ha tenido durante su trayecto de formación inicial en la Escuela Normal, abre la puerta para explicar y demostrar, con evidencias, hasta dónde ha podido llegar con respecto a su desempeño en el ámbito de la docencia. Resulta interesante analizar la evolución en torno del tipo de conocimientos, saberes y capacidades que ha desarrollado.

En segundo lugar, es importante destacar la forma en que mediaron los contextos en la elaboración de las modalidades; si bien las condicionaron, no fueron del todo determinantes. Condujeron a tomar nuevas decisiones, varias de las cuales no alteran los objetos de indagación, intervención o desempeños; más bien los enriquecieron, pues se convirtieron en variables

no previstas que propiciaron la búsqueda de nuevas rutas para reorientar las estrategias, las metodologías y los procesos para la toma de decisión. Esto nos permite reconocer que las modalidades movilizan sus competencias, conocimientos y saberes.

En tercer lugar, la valoración y la reflexión final que aparecen en cada una de las contribuciones permite entender los procesos de acompañamiento que tuvieron con los asesores de cada una de las modalidades. De hecho, que el texto cierre con un ejercicio de análisis de los asesores de las diversas modalidades también da cuenta del tipo de estrategia que siguieron, los retos que enfrentaron y la postura teórica, metodológica y técnica que pusieron a disposición de los estudiantes que asesoraron.

Éste es un elemento importante, en tanto da pauta para entender la forma en que los docentes median su experiencia con respecto a la modalidad y su asesoría, con la formación académica y los referentes de los que echan mano para su desarrollo.

Para ellos se ha convertido en un proceso de autoaprendizaje y enseñanza compartida, en un ejercicio de ida y vuelta en el que sus conocimientos son puestos a prueba de manera permanente, dada la naturaleza de cada uno de los desafíos que enfrentan. Si bien es cierto que en estos textos se justifican y se argumentan los aspectos que teórica y metodológicamente sostiene cada una de las modalidades que asesoraron, lo que aparece al final es un ejercicio reflexivo y autocrítico de los retos que enfrentan.

Quien se aproxime a la lectura de este texto podrá identificar los aprendizajes y las capacidades puestos en juego tanto de estudiantes como de profesores. El análisis personal que hacen en torno de lo aprendido, de los retos de los dilemas que enfrentaron al momento de su elaboración da sentido a la lógica con la que se estructuran; por esa razón hablan más de su experiencia y toman como punto de referencia el resultado de sus acercamientos a través de las modalidades de titulación, a eso que comúnmente llamamos la práctica, lo cual los convierte, como lo expresa el título de la obra, en figuras centrales en los procesos y los contextos de la investigación educativa.

Eduardo Mercado Cruz
Septiembre de 2023

Introducción

En México, la formación inicial de maestros ha estado a cargo de las escuelas normales (EN) desde finales del siglo XIX. En ese sentido, en los últimos años se han llevado a cabo diversas reformas curriculares que han repercutido en la naturaleza, organización, vida académica y condiciones laborales de estas instituciones formadoras de docentes. Una de esas reformas transcendentales para estas instituciones tuvo lugar en 1984, cuya demanda fue formar a un maestro investigador, y por decreto gubernamental, los estudios de educación normal se elevaron a nivel de licenciatura por lo tanto, a partir de esa fecha, las escuelas normales se consideran formalmente instituciones de educación superior. No obstante, habría que reconocer que entonces no estaban preparadas para su incorporación al modelo universitario, porque las universidades tienen muchos años de experiencia con este tipo de organización académica.

Las autoridades administrativas y académicas del área de la que dependían las EN consideraron que tan sólo por decreto los docentes podrían hacer investigación y formar maestros investigadores, sin contar con la formación y la experiencia requeridas para ello, ni con las condiciones necesarias. Ante esta situación, en la mayoría de las EN se representó un tipo de organización que no se ejercía, además de que los cambios en las formas de organización y gestión institucional fueron mínimos (Guevara y González, 2004). Ahora bien, el plan de 1984 buscó un acercamiento con las ciencias de la educación, a través del cual se buscaba preparar a los estudiantes en la

Figuras Centrales_primeras.indd 23 25/04/24 11:58

investigación, la experimentación educativa y la innovación pedagógica, lo que no se logró en su totalidad porque la planta docente no fue actualizada ni capacitada para ese propósito.

Las competencias que el plan de estudios de 1984 demandaba del formador de docentes en la EN, de acuerdo con Villegas y Sandoval (2019), eran las competencias para investigar, la del enfoque interdisciplinar, la de la formulación de un marco teórico-conceptual; la competencia para enseñar, la de evaluar alternativas pedagógicas y la científico-cultural, la competencia para formar, y la competencia de desarrollo de la formación. Sin embargo, hizo falta una estrategia de formación de docentes de la EN y la habilitación de los nuevos desempeños que requerían nuevas competencias.

Posteriormente, se dio la reforma de 1999, con la que se pretendió volver a los orígenes que dieron vida a la EN para formar a un maestro enseñante; entonces se retornó a la idea de formar para enseñar. El plan de 1984 simbolizaba un rompimiento con el pasado normalista, pues pretendió formar en la investigación a profesores críticos que desarrollaran investigación educativa. Por su parte, el plan de 1999 recuperó la esencia de la tradición normalista, que, de acuerdo con Villegas y Sandoval, fue la de formar docentes, pero no docentes investigadores. Esta reforma estuvo acompañada de acciones de capacitación, actualización, materiales y recursos, como bibliografía, videos, cursos, etcétera.

Las siguientes reformas, la de 2012 y la de 2018, tuvieron un enfoque por competencias y pretendieron lograr que el egresado de educación normal construyera vías apropiadas para relacionarse con la variada información generada día con día con el fin de aprender de manera permanente, por lo que se debía trabajar para desarrollar un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y de sus efectos, que lo condujeran a reflexionar, investigar y resolver problemas de forma permanente e innovadora por medio de la investigación aplicada. Se aspiraba a formar un docente de educación básica que dominara los argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia planteaba (DOF, 2012 y 2018). La reforma de 2012 estuvo acompañada de cursos de capacitación y actualización a nivel nacional, se proporcionó bi-

Figuras Centrales_primeras.indd 24 25/04/24 11:58

bliografía impresa y digital y se propició el trabajo académico mediante el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La reforma de 2022 asumío el enfoque centrado en el aprendizaje en interdependencia con la comunidad y colocó en el centro del hacer la investigación y el diálogo de saberes; asimismo señaló que éstas eran herramientas pedagógicas para analizar la diversidad del grupo con sus múltiples rostros de la pluralidad sociocultural. El perfil general de egreso señala enfáticamente que el egresado produce saber y conocimiento pedagógico; didáctico y disciplinar, reconoce y valora la investigación educativa y la producción de conocimiento con base en la experiencia; sabe problematizar, reflexionar y aprender de la práctica para transformarla y desarrolla dominios metodológicos para la narración pedagógica, la sistematización y la investigación (DOF, 2022)

En relación con los dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer, el plan de estudios de 2022 publicado en el *Diario Oficial de la Federación* específica que el egresado hace investigación, produce saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja en comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa. El perfil profesional de la licenciatura en educación preescolar establece que el egresado valora y aplica la investigación educativa como un proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer los procesos de desarrollo, de enseñanza y de aprendizaje, así como la realidad sociocultural de las niñas y los niños de preescolar, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas y aportar experiencias y reflexiones al campo de la educación preescolar.

Por otra parte, las fases de evolución de las políticas públicas que servirían para transformar a las EN en instituciones de educación superior se han basado en distintas estrategias que tuvieron como antecedente el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992; no obstante, no fue sino hasta 1996 cuando por medio del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) se propusieron las líneas de acción para propiciar las condiciones necesarias y lograr el tan anhelado propósito de la transformación (Medrano *et al.*, 2017). Ahora bien, en el periodo 2002-2013, el PTFAEN se convirtió en el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales

(PROMIN). Posteriormente, en 2014, el Promin evolucionó y se integró al Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (Profocie). Para 2016, este se renovó con dinámicas de cambio y actualización y se convirtió en el Programa Fortalecimiento de la Excelencia educativa (Profexce). De éste se derivó la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) cuyas categorías de análisis, de acuerdo con el *Diario Oficial de la Federación,* son las siguientes: gestión y fortalecimiento institucional, profesionalización y educación continua, movilidad académica nacional e internacional, vinculación: cuerpos académicos y convenios de colaboración, evaluación, posgrado, investigación, diseño curricular y formación docente e infraestructura.

El recorrido histórico de las políticas públicas que han sustentado las estrategias y los programas de transformación de las escuelas normales hacia la búsqueda de procesos de excelencia en todos los ámbitos, muestra los esfuerzos por lograr la consolidación de estas instituciones formadoras de docentes como verdaderas instituciones de educación superior. Sin embargo, los planes de gestión han permitido una transformación parcial en la vida de estas instituciones, ya que a nivel de la capacidad académica y de la infraestructura se han tenido avances importantes; no obstante, las mejoras en la competitividad académica han sido lentas. En la EN, la docencia es la actividad sustantiva a la que más tiempo se le dedica, ya que la formación de maestros fue lo que le dio origen a esta institución; por lo tanto, a la investigación y la extensión educativa se les destina muy poco tiempo.

En ese sentido, la mayoría de los programas de transformación, de fortalecimiento académico y de gestión que se han establecido para impulsar la competitividad académica en las escuelas normales, busca impulsar la conformación de cuerpos académicos, la investigación, la movilidad académica y la vinculación.

Por lo tanto, este libro tiene como propósito presentar y difundir el trabajo de investigación educativa realizado en la Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen/Licenciatura en Educación Preescolar, desde la mirada de sus estudiantes y de sus asesores académicos. En el primer caso por medio de una selección de trabajos en sus tres modalidades, elaborados por estudiantes, hoy egresadas de la institución. En el segundo caso, se presenta una selección de reflexiones de los docentes en su papel de

asesores, al brindar acompañamiento a las estudiantes en este proceso y como resultado de su propia experiencia en la investigación educativa.

Hemos dividido esta obra en cuatro secciones interconectadas entre sí de acuerdo con las diferentes modalidades para la obtención del grado establecidas en el documento "Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación", emitido por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (SEP, 2018). Las primeras tres secciones abordan: el Informe de prácticas, la tesis de investigación y el portafolio de evidencias; en la cuarta sección un grupo de asesores académicos diserta sobre los trabajos presentados, su orientación, su metodología y su efecto inmediato en las comunidades escolares donde la práctica o el estudio fueron realizados y, finalmente, en la formación de sus alumnas.

De acuerdo con el documento establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para cada una de las modalidades de titulación, los estudiantes optarán por las modalidades de acuerdo con sus intereses académicos; es decir, si lo que busca es generar nuevas líneas de explicación sobre el fenómeno educativo, la pedagogía o la didáctica, la tesis de investigación es la elección más apropiada; si pretende demostrar un aprendizaje con respecto a una situación, valorando los niveles de logro, el portafolio de evidencias es la opción idónea; finalmente, si lo que le interesa es presentar una experiencia que dé cuenta de procesos de mejora en la docencia durante un periodo concreto de intervención, lo pertinente sería un informe de prácticas profesionales.

Todas generan experiencias investigativas, fomentan y arraigan profundamente la docencia reflexiva y demandan la demostración de competencias de comunicación escritas y orales.

Carlos Ramírez Silván
Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada

Figuras Centrales_primeras.indd 28 25/04/24 11:58

Capítulo 1. Informe de prácticas profesionales

Anahí Gabriela Arias Ordoñez[1]
Cristel Yanet Ramos Gómez[2]
Luz América Aguirre Almeida[3]
Olga Lidia Cano Pérez[4]

RESUMEN DEL CAPÍTULO

Este apartado muestra que las alumnas que realizan prácticas profesionales han desarrollado un proceso de formación *in situ* que permite entender cómo las prácticas profesionales vistas en el seno de una comunidad de aprendizaje se refieren a los docentes como novatos en formación que reciben adiestramiento por la comunidad a la que arriban, donde continúan el proceso de desarrollo de los dominios del saber ser y estar, del saber conocer y del saber hacer de la docencia. El acercamiento paulatino de los estudiantes a los jardines de niños inicia desde el primer semestre, con la observación del contexto comunitario en el que se ubican estos jardines de niños. En el segundo semestre continúan con la observación en el contexto interno. A partir del tercer semestre realizan prácticas durante tres semanas,

[1] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Rosario Gallegos Estrada, CCT 27EJN0076B, ubicado en calle Luis Donaldo Colosio s.n., colonia Centro, del municipio de Cárdenas, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6347-1721.

[2] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Josefina Ramos del Río, CCT 27DJN0026V, ubicado en calle Simón Sarlat Nova, núm. 5, colonia Centro, del municipio de Cunduacán, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1597-2533.

[3] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Ovidio Decroly, CCT 27DJN01451, Zona 85, ubicado en Villa Aldama, del municipio de Comalcalco, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7012-8970.

[4] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Selfida Gil de la Rosa, CCT 27EJN0049E, Zona 97, ubicado en calle Niños Héroes del poblado Chichicapa, del municipio de Comalcalco, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4216-1329.

Figuras Centrales_primeras.indd 29 25/04/24 11:58

las cuales comprenden como mínimo 30 minutos diarios. Posteriormente llevan a cabo prácticas intensivas, organizadas del siguiente modo: en cuarto semestre cuatro semanas; en quinto y sexto semestre, cinco semanas, cada semestre; en séptimo semestre, ocho semanas y, en octavo semestre, 16 semanas. Durante estos periodos de prácticas se lleva a cabo un intercambio de saberes y una relación entre novatos y veteranos y entre actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimiento y práctica. En este escenario los estudiantes seleccionan una problemática de la práctica docente y buscan resolverla. El resultado se sistematiza en el documento recepcional, con el cual y se estructura de la siguiente manera: el capítulo uno incluye el plan de acción que comprende intención, planificación, hipótesis de acción, objetivos, metodología, acción, observación, evaluación y reflexión; el capítulo dos contiene el desarrollo, la reflexión y la evaluación de la propuesta de mejora, conforme a los ciclos de la investigación-acción. Finalmente, en los trabajos presentados en este primer capítulo denominado "informe de prácticas profesionales" se aprecia la inserción de los alumnos en las responsabilidades del trabajo docente, en este apartado relatan su experiencia acerca de cómo encaran este reto y, al mismo tiempo, cómo resuelven las dificultades a las que se enfrentan a partir de la modalidad del informe de prácticas profesionales.

Palabras clave: *formación docente, trabajo comunitario, preescolar*

Figuras Centrales_primeras.indd 30 25/04/24 11:58

Implementación de actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de tercero en el nivel preescolar

Anahí Gabriela Arias Ordoñez

Síntesis del trabajo, según la modalidad de titulación

El presente trabajo tuvo como objetivo general favorecer habilidades socioemocionales entre los alumnos de tercer grado grupo A, del Jardín de Niños Cuauhtémoc, para introducirlos al desarrollo de la inteligencia emocional mediante la planeación y la implementación de actividades didácticas y analizar los resultados obtenidos. Los objetivos específicos fueron: planear actividades didácticas que desarrollen habilidades socioemocionales para lograr la inteligencia emocional en los niños de tercer grado de preescolar; implementar actividades que desarrollen habilidades socioemocionales para lograr la inteligencia emocional en los niños de tercer grado de preescolar, y analizar el resultado de las actividades aplicadas para identificar las áreas de oportunidad que favorezcan las habilidades socioemocionales.

Esta investigación se realizó en el Jardín de Niños Cuauhtémoc perteneciente a la Zona 01, Sector 01, con clave de centro de trabajo: 27DJNO161Z, ubicado en calle Circuito Municipal s.n., Fraccionamiento Triunfo la Manga, en la colonia Gaviotas norte, perteneciente al municipio de Centro, Tabasco. La institución es de organización completa; en el periodo en el que se elaboró este informe contaba con dos grupos de tercer grado, dos de segundo, uno de primero y uno mixto de primero y segundo grado; integrado por una plantilla docente y personal de apoyo distribuidos de la siguiente manera: una directora efectiva, siete maestras frente a grupo, una maestra de educación especial que es parte de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 168 (USAER 168), dos maestras de música,

Figuras Centrales_primeras.indd 31 25/04/24 11:58

un maestro de educación física, dos niñeras y dos trabajadores de apoyo y asistencia a la educación.

La problemática fue identificada durante las jornadas de observación y en los periodos de prácticas profesionales del ciclo escolar 2019-2020, en los estudiantes de tercer grado, grupo A, el cual estuvo integrado por 31 alumnos, de los cuales 19 son niñas y 13 sonniños, con un rango de edad de cinco a seis años. Durante las jornadas de mis prácticas profesionales percibí, al implementar algunas actividades, que el propósito que establece el programa se veía obstaculizado debido a que el grupo presentaba dificultades respecto de las relaciones intrapersonales e interpersonales.

La problemática central que identifiqué, respecto de las relaciones intrapersonales, fue la falta de autonomía, ya que muchos alumnos se sentían limitados a realizar cualquier actividad que le resultará un poco difícil, obstaculizando la posibilidad de lograrlo, desde destapar sus bebidas, colocarse jabón para lavarse las manos, hasta manipular un material, realizar alguna actividad por sí solos o pues algún movimiento que involucrara ejercita diversas partes de su cuerpo, normalmente esperaban a que se les dieran las indicaciones paso a paso para realizar esas actividades. En cuanto a las relaciones interpersonales se detectó la dificultad en cuanto a la expresión y el control de las emociones, como identificar y relacionar cada una, analizar las situaciones que las provocan y cómo reaccionar ante ellas.

En las actividades diagnósticas reconocían las emociones básicas y las identificaban por las características que normalmente se definen (felicidad-sonrisa, tristeza-llorar, enojo-gritos, etc.), y sus respuestas sobre las situaciones que provocaban esas emociones eran breves y sencillas; también presentaban timidez al expresarse y al relacionarse con sus compañeros: algunos alumnos se limitaban a convivir e iniciar una conversación, incluso para responder cuestionamientos, sobre todo cuando realizaban actividades en parejas o de manera grupal.

Debido a esta situación observé que el obstáculo para realizar diversas actividades y lograr el aprendizaje de los niños se debía a la conducta y a la dificultad de las habilidades que presentaban. En este sentido, se sugiere la enseñanza de habilidades socioemocionales como una posible aportación para facilitar la comunicación en el aula y el aprendizaje en otros campos de formación y áreas de desarrollo, con base en el contenido del programa

Figuras Centrales_primeras.indd 32 25/04/24 11:58

"Aprendizajes clave para la educación integral" de preescolar. De la misma manera detecté la oportunidad para vincular esta problemática con la inteligencia emocional, un tema de mucha relevancia en la actualidad, sobre el cual he investigado y fundamentado para el desarrollo de esta investigación.

En este informe de prácticas se consideró fundamentalmente el concepto de educación socioemocional como

> un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. [SEP, 2017a, p.304].

Así también se consideró el concepto de inteligencia emocional de Goleman (1998), entendido "como la capacidad para identificar emociones en nosotros y en otras personas, expresarlas y controlarlas, así como la capacidad para establecer relaciones interpersonales".

Ahora bien, uno de los principales proyectos educativos considerados para fundamentar este trabajo fue la Nueva Escuela Mexicana[1] (2019), la cual asume la educación desde "un enfoque humanista, estableciendo que todo estudiante debe de ser capaz de participar de manera auténtica en los diversos contextos en lo que interactúe. En base a esto las orientaciones educativas acercan a los alumnos a la realidad cotidiana para afrontar los problemas que se viven en los diversos contextos del país". (p. 5).

Por su parte, las acciones y las estrategias didácticas a realizar durante el desarrollo del informe de prácticas giraron en torno de diversos aprendizajes esperados del área de desarrollo personal y social del programa actual de educación preescolar "Aprendizajes clave para la educación integral". Cómo principal estrategia consideré la aplicación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) para guiar la secuencia de las actividades relacionándolas con los seis temas que ofrece el programa: I. Autoestima. Me conozco y me quiero como soy. II. Reconozco y manejo mis emociones.

[1] El nivel preescolar en el estado de Tabasco fue parte del proyecto piloto para la implementación de la reforma educativa denominada Nueva Escuela Mexicana.

Figuras Centrales_primeras.indd 33 25/04/24 11:58

34

III. Convivo con los demás y los respeto. IV. Las reglas: acuerdo de convivencia. V. Manejo y resolución de conflictos.VI. Todas las familias son importantes.

De la misma manera vinculé los temas con las cinco dimensiones que indica el programa Aprendizajes clave para la educación integral": autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración, con sus respectivas habilidades y aprendizajes esperados. Sin embargo, algunos aprendizajes se tomaron de manera directa respecto de las dimensiones de autoconocimiento, autorregulación y empatía; las demás dimensiones se consideraron como interdisciplinas por trabajar en conjunto con las anteriores.

Esta investigación se basó en el método cualitativo, con un diseño de investigación-acción, ya que ésta partió de un problema de mi práctica educativa y los objetivos se centraron en planificar actividades, observar el proceso y el resultado obtenido, reflexionar y, con base en ello, rescatar y tomar decisiones para las siguientes prácticas, y repetir el ciclo.

En cuanto a la fase de la acción, contemplé dos estrategias para el aprendizaje que facilitaron el desarrollo de estas actividades didácticas:

A. Estrategia: el ejercicio de la expresión oral. Sitúa el aprendizaje como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva que mantiene las relaciones interpersonales. El lenguaje fortalece la capacidad para que los niños se expresen con facilidad, claridad y precisión, para lograr, de este modo, que expongan sus emociones con seguridad.

B. Estrategia: el aprendizaje a través del juego. Comprende el juego como un escenario que permite a los niños preescolares propiciar aprendizajes significativos por ser una actividad cotidiana para ellos. Entre estas actividades se implementó el juego reglado y simbólico.

Se planificaron 16 estrategias didácticas, divididas en tres fases, para favorecer habilidades socioemocionales que permitieran el desarrollo de la inteligencia emocional e incidir en la problemática.

Fase I

1. Situación didáctica "Yo me conozco"
2. Situación didáctica "Escuchando las emociones"
3. Situación didáctica "Las emociones"

Fase II

4. Situación didáctica "Así es mi cuerpo"
5. Situación didáctica "Mis datos, gustos y preferencias"
6. Situación didáctica "Conozco a mis compañeros"
7. Situación didáctica "Mis emociones al azar"
8. Situación didáctica "Los mundos de las emociones"
9. Situación didáctica "Periodo Azul y Rosa"

Fase III

10. Situación didáctica "Reconozco y manejo mis emociones"
11. Situación didáctica "Convivo con los demás y los respeto"
12. Situación didáctica "Las reglas: acuerdos de convivencia"
13. Situación didáctica "Manejo y resolución de conflictos"
14. Situación didáctica "Todas las familias son importantes"
15. Situación didáctica "Libro de mi vida durante la cuarentena"
16. Autoevaluación relacionada a las actividades del PNCE

Llevé a cabo la autoevaluación dirigida a los alumnos, que consistió en las evaluaciones propuestas por el PNCE. Al finalizar cada unidad realicé una recopilación de esta evaluación para establecer los indicadores, adaptándolos a los aprendizajes esperados que se trabajaron al vincular las unidades. Principalmente consideré la observación como técnica indispensable para rescatar los resultados de la práctica docente, tanto en las actitudes, los logros y las dificultades que presentaron los niños, como en la manera en que desarrollé mi práctica.

Las observaciones y el desarrollo de las actividades las escribí en el diario de trabajo donde la educadora registra notas sobre el trabajo cotidiano; cuando es necesario allí también se registran hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo (SEP, 2017b, "Aprendizajes clave" p. 176). Estos registros relevantes fueron retomados

posteriormente para elaborar los otros instrumentos de evaluación. En ese sentido, los instrumentos utilizados para evaluar las actividades fueron la guía de observación y registro anecdótico. En estos instrumentos fueron registradas las observaciones realizadas durante las actividades. Consideré estas evaluaciones en las actividades previas debido a que eran los primeros acercamientos que tenían los niños al área socioemocional en mi práctica profesional, rescatando sus reacciones tanto positivas como negativas. Cabe recalcar que los registros anecdóticos no incluyen los de todos los niños; sólo se consignaron las reacciones sobresalientes de algunos niños en la actividad.

El primer instrumento se basó en una lista de indicadores que se redactaron como afirmaciones o como preguntas, orientando y señalando los aspectos relevantes observados dentro del aula, tomando como referencias las finalidades que permite la aplicación de este instrumento: centrar la atención en aspectos específicos que resulten relevantes para la evaluación docente y detectar avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos.

En lo que respecta al registro anecdótico, éste es un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretos que se consideran importantes para el alumno o para el grupo y da cuenta de comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos (SEP, 2012a, p. 23)

Posteriormente se programó el uso de escalas de actitudes y estimativas. La primera consta de una lista de indicadores positivos, negativos o intermedios para medir las actitudes personales de los niños, ya sean favorables o desfavorables (SEP, 2013b, p. 36); mientras que la segunda consiste en una serie de frases u oraciones precedidas por una escala donde el docente marca, según su apreciación, el nivel en que se encuentra el alumno (Ramos *et al.*, s. f., p. 8).

Narrativa del proceso y sus hallazgos o resultados

Lo que me motivó a elegir el informe de prácticas como modalidad de titulación fue, como su nombre lo indica, informar los resultados obtenidos de mis situaciones didácticas relacionadas con el *rincón de las emociones,* actividad de mi proyecto de intervención socioeducativa. Mi intención fue

compartir el proceso que llevaron a cabo los niños y la secuencia de mis actividades para favorecer las habilidades socioemocionales y analizar los resultados tanto positivos como negativos.

El paso principal de esta investigación fue identificar la problemática que existía en el grupo; posteriormente, considerando mi problemática y lo que quería lograr, establecí mis objetivos. Dentro de mi plan de acción, como punto de partida para este informe, llevé a cabo una revisión de los aspectos sociales y emocionales abordados en los programas de estudio anteriores de 1979, 1981, 1992, 2004 (SEP, 1981, 2004, y Becerra, 2005) y 2011 (SEP, 2011), tratando de recopilar información sobre los conceptos y la manera de abordar estas habilidades socioemocionales y cómo se transformaron estos aprendizajes para la práctica educativa. Al conocer estos antecedentes vinculé y comparé la información con lo que se aborda en el documento "Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación preescolar 2017." El programa actual tiene como propósito, según la SEP,

> que los niños desarrollen, mediante actividades en el contexto escolar y la práctica en su vida diaria, habilidades que generen un sentido de bienestar consigo mismos (autoconocimiento-autonomía) y hacia los demás en los diferentes contextos en que se desarrollen (empatía); que identifiquen, comprendan y aprendan a expresar sus estados emocionales impulsivos o aflictivos (autorregulación), y que sus relaciones intrapersonales e interpersonales sean fuente de motivación para alcanzar sus metas [2017c, p. 304].

Después de esta revisión, llevé a cabo mi planificación, donde establecí como título del informe "Implementación de actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de tercero en el nivel preescolar"; con ello formulé el objetivo general, así como los objetivos específicos. Conté, también, con tres propósitos que desarrollaría en las prácticas educativas para alcanzar el logro de los objetivos formulados: planear actividades significativas que desarrollen habilidades socioemocionales; implementar las actividades planeadas considerando los aprendizajes esperados del programa vigente de educación preescolar "Aprendizajes clave para la educación integral", y observar, registrar y analizar las principales situaciones de logro

o retroceso de los aprendizajes para reflexionar sobre la práctica educativa y tomar decisiones futuras.

Antes de iniciar con los ciclos para la redacción del informe fue necesario elaborar un diagnóstico general comenzando con la comunidad, el contexto externo del jardín del cual los niños eran partícipes, tratando de identificar los factores sociales, económicos, religiosos y de infraestructura. Posteriormente realicé un diagnóstico interno sobre la escuela y un diagnóstico grupal, distribuidos por campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social. El punto de partida de este trabajo fueron los temas del PNCE para guiar la secuencia de las actividades: "El PNCE es una iniciativa del gobierno federal para impulsar ambientes de relación y sana convivencia para el pleno desarrollo de los estudiantes en las escuelas de educación básica "(SEP, 2018, p. 1). Vinculé estos temas con las cinco dimensiones que ofrece el programa de "Aprendizajes clave para la educación integral" dentro del área de desarrollo personal y social *educación socioemocional.*

Como actividades complementarias utilicé las establecidas en mi proyecto de intervención socioeducativa, el cual consistió en un r*incón de las emociones*. En un primer momento este rincón se planeó con la intención de que fuera un espacio en el que los niños pudieran encontrar diversos tipos de materiales para aprender habilidades socioemocionales, trabajar la autorregulación y, sobre todo, sentir que era un espacio donde pudieran expresar sus emociones. Sin embargo, antes de comenzar con las actividades planeadas para llevar a cabo esta investigación, fue necesario llevar a cabo actividades previas enfocadas a presentar el material que se encontraba en el rincón y que los niños experimentaran cómo se utilizaba y cuál era su propósito.

Entre estos diferentes materiales se encontraban el dado de las emociones, la ruleta de las emociones, la lotería de las normas de convivencia, el rompecabezas de valores, el rompecabezas de emociones, el botiquín de las emociones, los mandalas para colorear, entre otros. Estas actividades se aplicaron los viernes, en tres grupos; cada grupo trabajaba con diferentes materiales, pero relacionados con el mismo aprendizaje: esperado. Planifiqué 16 actividades didácticas en las que utilicé dos estrategias de aprendizaje el ejercicio de expresión oral y el juego reglado, divididas en tres fases.

Figuras Centrales_primeras.indd 38 25/04/24 11:58

En la fase uno incluí tres actividades, las cuales se basaron principalmente en introducir a los niños a las habilidades intrapersonales. Mi intención fue que identificaran, de manera superficial, sus gustos y sus preferencias, así como sus emociones, mediante canciones, juegos y diferentes formas de expresarlas.

En estas actividades los niños mostraron conciencia de sus gustos; fueron muy selectivos en buscar imágenes que representaran lo que les gustaba para compartirlo con sus compañeros; así también lograron aguzar su capacidad auditiva para percibir las emociones al relacionarlas con canciones que escuchaban. La mayoría, las representaba con caritas y gestos faciales. Algunos identificaron situaciones personales o o cualquier otro tipo.

La segunda fase del proyecto constó de seis actividades, igualmente enfocadas al autoconocimiento, la autonomía y la autorregulación, mediante las cuales los niños tenían que profundizar en las actividades y las habilidades de la fase previa. Con estas actividades los niños trabajaron su autoconocimiento e identificaron sus características físicas, no sólo de manera general, sino específicamente notaron cómo eran sus ojos, su cabello, su color de piel, etc. Así también, sus características personales, pues se dieron cuenta de que tenían un nombre, edad, fecha de cumpleaños, familias distintas, etc., y que es importante que reconozcan estas características. Se enfocaron en realizar esta actividad mediante dibujos y se esforzaron por que la silueta fuera idéntica a ellos y que representara cómo se veían y quiénes eran; posteriormente debían exponer frente a sus compañeros estas características identificando diferencias y similitudes con las características de sus compañeros del grupo.

Respecto de las emociones, como resultado del trabajo llevado a cabo, los hallazgos fueron los siguientes: los niños con más confianza y seguridad lograron expresar de diferentes formas sus emociones y compartirlas situaciones personales que éstas les generaron. Al retomar de nuevo la actividad de la fase anterior, la que consistió en percibir emociones al escuchar diferentes canciones y dibujar lo que sentían, los niños plasmaron con recursos propios situaciones personales en las que, con anterioridad, experimentaron esas emociones sin recurrir únicamente a las caritas, como normalmente lo hacían. Esta vez sus dibujos fueron más elaborados. También recurrí a las artes para que los niños percibieran, mediante estas obras, las diferentes

emociones que éstas les provocaran al observarlas y entendieran que una manera de expresar emociones es a través del dibujo o la pintura.

Por otra parte, como consecuencia de la pandemia que se vivió por el Covid-19, las actividades del *rincón de emociones* no se concluyeron; por lo tanto, tuvieron que modificarse como retroalimentación para continuar con el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en casa, con apoyo de los padres de familia. Este cambio influyó mucho en lo que tenía planeado como cierre de mi proyecto de intervención socioeducativa y como conclusión de las actividades que venía desarrollando, ya que la intención era presentar el rincón de emociones a los padres de familia para que los niños mostrarán la manera en que estuvieron trabajando los materiales, así como exponer los trabajos realizados por los niños y reflexionar sobre el proceso respecto de sus habilidades socioemocionales, el desarrollo que obtuvieron y que los progenitores conocieran las situaciones familiares que influyen en los sentimientos de los niños, ya que consideré que era muy importante presentar a los padres los dibujos y las explicaciones que sus hijos expresaban sobre sus emociones debido a que la mayoría tenían relación con su contexto familiar.

La tercera fase del proyecto constó de seis actividades didácticas y una autoevaluación basada en los temas del PENCE. En el desarrollo esta fase logré que los padres de familia instalaran en sus teléfonos móviles o en sus computadoras la aplicación Zoom para videollamadas. Mientras transcurría la clase, se hacían actividades de manera general, compartidas por medio de la aplicación, y se daban indicaciones de actividades posteriores, que yo compartía por la aplicación de mensajería Whatsapp.También se utilizó esta aplicación para enviar la planeación a los padres de familia que tenían inconvenientes de que los niños tomaran la clase en línea. De este modo, recibía evidencias de las actividades: fotografías, audios, formatos Word o PDF.

En esta fase se trabajó la autorregulación con los niños, ya que es indispensable que ellos sean capaces de identificar sus emociones, la manera en que las experimentan en su cuerpo y cómo las expresan o las autorregulan, con el fin de que logren mantener relaciones interpersonales y que sean capaces de identificar las emociones de otras personas. Por lo que, mediante esta habilidad socioemocional, pudieron identificar diferentes formas de autorregular; sobre todo, sus emociones negativas. También se trabajó en

Figuras Centrales_primeras.indd 40 25/04/24 11:58

torno de las formas de establecer una convivencia con respeto, con reglas y acuerdos. En ese sentido, se logró que identificaran y reflexionaran situaciones observables en las que se convivía con respeto, con base en valores, y en las que se observaban los conflictos con el fin de comprender las estrategias adecuadas para manejar y solucionar problemas.

Por último, los niños hicieron uso de las habilidades desarrolladas al expresar las emociones que experimentaron, durante las diversas situaciones que vivieron durante la cuarentena por Covid-19, de manera que reflexionaron sobre los cambios que habían vivido, ya que fueron trastornos radicales en la vida de muchos niños porque su rutina se modificó y quizás muchos no lograban comprender a qué se debió; no obstante, mediante esta actividad hallaron la forma de expresar todas las emociones que habían sentido.

Análisis reflexivo

El hallazgo más importante de esta investigación fue que estas habilidades requieren un proceso mediante el cual los niños desarrollen paulatinamente cada aprendizaje y que es indispensable propiciar las relaciones interpersonales en las que el niño se conozca lo mejor posible, identifique las diferentes emociones, las experimente y comprenda cómo actúan en él, pero que también conozca que hay muchas formas de experimentarlas y de autorregularse, para que de este modo él pueda establecer sus relaciones interpersonales, identificar y comprender las emociones de las personas con empatía, y conocer las habilidades para mantener una convivencia sana con reglas, acuerdos y resolución de conflictos.

Considero que los resultados que se reportan en este informe aportan a la práctica educativa elementos relacionados con el detallado proceso que llevé a cabo respecto del desarrollo de estas habilidades socioemocionales, y muestran un panorama real del contexto en el que cualquier docente pudiera verse implicado pues no siempre nuestra práctica diaria es perfecta, sino que hay muchos inconvenientes, como los que se me presentaron a mí, y muchas modificaciones que se tienen que hacer en el proceso, para llevar a cabo esta tarea de manera precisa e investigar, planear y aplicar

acciones que favorezcan los aprendizajes, además de observar, evaluar, reflexionar, modificar y continuar con la espiral reflexiva que nos conduzca a la mejora de nuestra práctica docente.

Por último, debo afirmar que me sentí muy satisfecha con los resultados obtenidos, pues logré tener una visión sobre la manera en que puedo abordar estos aprendizajes siguiendo un proceso y aprendí que no basta con pedir a los niños que empleen las caritas felices, enojadas y tristes, porque realmente las emociones actúan de diferentes formas. En ese sentido, para que cada niño logre establecer relaciones interpersonales primero debe desarrollar su ámbito intrapersonal con el fin de que a la brevedad pueda establecer una convivencia en cualquier contexto en el que interactúe.

El compromiso, la responsabilidad, la preparación y la actitud de los docentes es muy importante para intervenir en el desarrollo de las habilidades de los niños. De la misma manera, el efecto positivo que considero se logró en los niños ayudó profundizar en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, de las que seguramente ya tenían conocimiento, por haber cursado los grados anteriores o por lo que ya sabían por otras vías de aprendizaje, pero que estaban limitadas o se trabajaron de manera superficial, y a través de estas actividades lograron interiorizar y profundizar.

Referencias bibliográficas

Becerra, J. E. (2005). Los programas de educación preescolar en México. Tesina modalidad de ensayo. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 162. UPN. http://200.23.113.51/pdf/22697.pdf.

Goleman D. (1998). *Inteligencia emocional,* Editorial Kairós. https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf.

Ramos, B., Vargas, M., y Hernández, S. (s. f.) Instrumentos para la evaluación de competencias en el nivel superior. http://www.congresoeducacion.unach.mx/sistema_congeducacion/ponencias/2012/RamosRamirezBriseda.eje2.pdf.

Secretaría de Educación Pública (1981). *Programa de Educación Preescolar. Libro 1.* México: Autor.

———, (2004). *Programa de Educación Preescolar.* México: Autor. https://efmexico.files.wordpress.com/2008/06/prog_educ_preescolar_2004.pdf.

———, (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar.* México. Autor. https://www.colegioreinaelizabeth.com/wp-content/uploads/2016/07/preescolar-2011-1.pdf-

Secretaría de Educación Pública (2012a). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4.* México: Autor. http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/herramientasEB/archivos/Las%20estrategias%20y%20los%20instrumentos%20de%20evaluación%20desde%20el%20en.pdf.

——— (2012b). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4.* México: Autor. http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/herramientasEB/archivos/Las%20estrategias%20y%20los%20instrumentos%20de%20evaluación%20desde%20el%20en.pdf

——— (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* México. Autor. https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf.

——— (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* México: Autor. https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf.

——— (2017c). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* México: Autor. https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf.

——— (2018) *Documento base del Programa Nacional para la Convivencia Escolar para Autonomía Curricular Ciclo 2018-2019.* México: Autor. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf

——— (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.* México: Autor. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacioín%20pedagoígica.pdf.

El nombre propio como estrategia para la enseñanza del lenguaje oral en la educación preescolar

Cristel Yanet Ramos Gómez[1]

Síntesis del trabajo, según la modalidad de titulación

Durante las jornadas de las prácticas profesionales en el Jardín de Niños Tabasco identifiqué algunas problemáticas con los alumnos del grupo al que atendí. La selección del tema de estudio surgió cuando observé que durante un ciclo escolar los alumnos no tuvieron clases a distancia, ni llevaron a cabo actividades en casa en relación con los aprendizajes, por lo que al iniciar las jornadas de las prácticas virtuales me percaté de que estaban en segundo grado, pero parecían de primer grado, porque no tenían conocimientos previos de los distintos campos formativos y de las diversas áreas de desarrollo personal y social. Había algunos niños que sí contaban con algunos aprendizajes previos, pero porque los padres de familia trabajaban con ellos.

Así surgió mi interés de buscar una forma de trabajar con los alumnos que me permitiera ayudarlos a desarrollar habilidades de socialización para que lograran expresar sus ideas, es decir, implementar actividades para que se familiarizaran con el lenguaje oral y escrito. Martínez afirma: "El lenguaje se concibe como una forma peculiar del conocimiento o concepción de los objetos y fenómenos de la realidad, una forma indirecta del conocimiento de esa realidad circundante, y que la refleja por medio de la lengua natal"

[1] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Josefina Ramos del Rio, CCT: 27DJN0026V, ubicado en calle Simón Sarlat Nova núm. 5, colonia Centro, en el municipio de Cunduacán, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1597-2533.

Figuras Centrales_primeras.indd 44 25/04/24 11:58

(2004, p. 23). Por eso en este trabajo destaqué la importancia de implementar diversas estrategias adecuadas a las necesidades del grupo, tomando en cuenta el juego como parte del aprendizaje, sin dejar a un lado lo que no está permitido hacer en la educación preescolar.

El objetivo de este estudio sobre el informe de prácticas profesionales fue mejorar mi práctica docente y asumir el compromiso de emplear una nueva forma de trabajo y utilizar de modo prioritario la estrategia del nombre propio para familiarizar a los alumnos con la lectoescritura. Durante el desarrollo de este trabajo fue de gran importancia recurrir a una estrategia fundada en el nombre propio de Emilia Ferreiro, pues mi informe está sustentado teóricamente en los postulados de esa autora, así como también en los de otros autores que abordan el lenguaje oral y escrito. Como afirma Ferreiro:

> El nombre propio tiene un fuerte significado afectivo; puede servir como la llave fundamental que abre al mundo de la lectoescritura; cuando el niño sea capaz de reconocer y descifrar las letras que conforman su nombre, encontrará el camino correcto hacia la lectoescritura; al trabajar con estas capacidades el niño ya no sólo memoriza, sino comprende e interioriza nuevas ideas que le ayudarán a la comprensión lectora. [2006]

A lo largo de las jornadas de las prácticas profesionales en los diferentes jardines de niños en los que estuve asignada, noté que existen fuertes resistencias cuando se proponen nuevas estrategias de trabajo y hay poco interés ante los esfuerzos por innovar. Por esa razón, durante mi práctica profesional decidí investigar para mejorar mis conocimientos y mi praxis acerca de cómo abordar el lenguaje oral mediante el uso del método del nombre propio.

El método del nombre propio no es nuevo; sin embargo, no es común que los docentes lo empleen en su práctica cotidiana y que se relacione con el lenguaje oral, razón por la cual opté por implementarlo en mis clases.

Otro de los temas que abordo como parte fundamental de este trabajo es el lenguaje oral. Como señala Bigas:

> El desarrollo del lenguaje oral en la educación preescolar tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar

un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentan todos los conocimientos posteriores. En el marco de la reforma, la administración educativa le otorga esta importancia al considerarlo un contenido de enseñanza y determinar unos objetivos de aprendizaje.

Como mencioné al principio, la problemática era cómo trabajar el lenguaje oral. Al indagar acerca de cómo abordarlo de una forma innovadora para los alumnos, pero también para mejorar mi formación docente, hallé la estrategia del nombre propio, por lo cual, en el transcurso de la planificación de este trabajo seleccioné diversas actividades en las que los alumnos trabajaron con su nombre y, al mismo tiempo, desarrollaron diversas habilidades que les permitieron tener un lenguaje más fluido; es decir, pudieron expresar sus ideas y sus emociones, y durante las clases fueron participes de ellas.

Ahora bien, el nombre propio está conformado por las primeras letras o frases que un niño quiere reconocer (leer) y escribir. También se interesa por el nombre de sus padres, de sus hermanos, de sus compañeros y de sus profesores, de los animales de compañía, de los objetos predilectos, etc., lo cual hace posible que el niño tenga un recurso estable de escritura para interactuar libremente con él. Es un buen modelo de escritura porque representa un atributo que sólo puede concentrarse gráficamente a través de la escritura y es una parte muy importante de su identidad, lo que conlleva una gran motivación para aprender dada la carga afectiva que implica. Es una fuente de información que el niño luego irá generalizando a otras escrituras y ofrece un gran repertorio de letras convencionales, que despues podrá comparar, diferenciar, clasificar, etc. Es un texto con auténtico significado para el niño: lo designa, marca su territorio y su propiedad, lo identifica, etcétera (Ferreiro, 2004).

Este trabajo tuvo un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación-acción, el cual se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias para mejorar el sistema educativo y social. De acuerdo con Elliott (cit. Latorre, 2005, p. 24), la investigación-acción educativa se centra en el descubrimiento y la resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos. Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines.

Narrativa del proceso y sus resultados o hallazgos

De acuerdo con la espiral reflexiva, o ciclo de la investigación-acción, llevé a cabo la planeación de la estrategia del nombre propio con siete ciclos. Cada uno de ellos, subdividido, a su vez, en otros ciclos. Es necesario considerar que, para estas fechas, las clases aún se impartían en línea o de modo virtual por los efectos de la pandemia provocada por el Covid-19. El primer ciclo consistió en cuatro semanas; trabajé con los niños el reconocimiento de la letra inicial del nombre con el objetivo de que conocieran las letras por medio de su apelativo, denominé a las actividades "presentación del nombre", "presentación de las letras iniciales", "búsqueda de las iniciales del nombre", "juego utilizando las iniciales del nombre".

Primer ciclo: la historia de mi nombre

Actividad "La historia de mi nombre", con base en los aprendizajes esperados del campo formativo de lenguaje y comunicación. Los organizadores curriculares adaptaron la descripción de las actividades a la forma de trabajo virtual. El diseño de esta actividad se basó en el método del nombre propio, tomando en cuenta, como parte fundamental, la familiarización con el nombre y la identidad.

Las clases las impartía de manera virtual, por lo que la planeación la redacté de tal forma que los padres de familia lograran comprender cada una de mis indicaciones. En esta actividad incluí en la planeación un anexo en el cual los niños escribirían con la ayuda de un familiar, la historia de su nombre, y en la siguiente clase, compartirían lo que ese familiar les habían comentado en relación con cómo se llaman, quién escogió su nombre y qué significado tiene éste.

Segundo ciclo: la letra inicial de mi nombre

Planeé trabajar con una actividad que pusiera énfasis en la letra inicial de sus nombres, para que los alumnos fueran apropiándose poco a poco de diferentes letras. La actividad se desarrolló acorde con la modalidad virtual, por lo que me esforcé aún más para que mis indicaciones fueran claras para los padres de familia. Esta vez asocié la actividad con el aprendizaje esperado de participación con el objetivo de que los alumnos lograran comentar

sus ideas con sus compañeros y adquirieran más confianza en sí mismos. Durante el proceso de esta estrategia tuve algunas complicaciones porque la indicación fue que pintaran con el dedo para que sintieran la textura de la pintura, pero durante la clase en línea algunos alumnos lo hicieron utilizando el pincel; lo mismo ocurrió con los alumnos que no lograron conectarse en línea, quienes también utilizaron el pincel para llevar a cabo las actividades en casa. Esto lo identifiqué en las evidencias que me enviaron los padres de familia.

Tercer ciclo: busco las letras que conforman mi nombre

Para este ciclo diseñé la actividad *"Las letras que conforman mi nombre"* y busqué una nueva estrategia para el pase de lista elaboré: un tablero y fichas donde venía el nombre de cada uno de mis alumnos, con la finalidad de que reconocieran su nombre, las iniciales eran de un color diferente, porque, en caso de que no estuvieran familiarizados con el nombre completo, se guiarían por el color de la letra inicial. Anteriormente había trabajado con la letra inicial en diversas actividades en las que utilicé un aprendizaje esperado y los organizadores curriculares al que éste pertenece. Este ciclo lo trabajamos de manera presencial.

Otra actividad implementada fue la clasificación de los nombres cortos y los nombres largos de los niños del grupo, la cual está relacionada con el campo formativo de pensamiento matemático, por lo que abarqué el aprendizaje esperado adecuado a la actividad. Previamente solicité a los padres de familia el molde del nombre de cada niño, para que éste lograra tener un acercamiento con la escritura. Estas actividades estuvieron relacionadas con los objetivos y la hipótesis del trabajo, así como con la indagación acerca del método del nombre propio.

Cuarto ciclo: identifico mi nombre propio

Como retroalimentación de las fichas del nombre para la asistencia, solicité a los alumnos que buscaran su nombre en una caja, en la que previamente guardé las fichas, y las colocaran en el tablero, con la finalidad de observar quiénes lograban identificarlo. En la planificación desarrollé cómo se llevarían a cabo las actividades durante el día; tomé como referente los aprendizajes esperados, los organizadores curriculares y todo lo que con-

Figuras Centrales_primeras.indd 48 25/04/24 11:58

lleva la planeación. Las actividades que se implementaron tuvieron como base la búsqueda de su nombre.

Al momento de buscar las fichas escondidas todos estaban muy entusiasmados por encontrar su nombre. Dos alumnos no hallaban sus nombres, y a pesar de que yo les decía que tenían que buscar bien en el salón, llegué a pensar que mi consigna no fue había sido clara o que no sabían dónde buscar, y como era una dinámica nueva para ellos, no sabían cómo reaccionar; por eso los guíe hasta que hallaran su nombre. Después empezamos a realizar las comparaciones. En esta etapa estaban pendientes de las preguntas que yo realizaba. Fue tan significativa para ellos esta actividad que quisieron comparar la mayoría de los nombres.

67 El proceso de adquisición de la lectura y la escritura es uno de los hechos más relevantes del aprendizaje; interés por implementar la estrategia del nombre propio para promover el lenguaje oral y, al mismo tiempo, el escrito en la educación preescolar (Sánchez, 2010). Ahora bien, el segundo ciclo comprendió cinco semanas durante las cuales trabajé con la identidad, con el fin de que los alumnos identificaran por qué tienen un nombre propio. Las actividades a desarrollar se titularon: "El origen de mi nombre", "Dónde encuentro mi nombre y para qué", "Identifico mi nombre", "Juego de memoria" y "El nombre escondido".

Quinto ciclo: identifico las vocales en mi nombre

Planeé esta actividad con el propósito de que los estudiantes lograran identificar las vocales que forman parte de su nombre y el reconocimiento de algunas consonantes. Ésta fue otra de las actividades que se abordaron el mismo día en que buscaron su nombre, con la finalidad de que hubiera una secuencia y no se trataran otros temas para no cambiar la dinámica del aprendizaje que se utilizó fue la identificación de su nombre.

Para esta actividad los alumnos utilizaron plastilina. Esta acción fue muy interesante, puesto que tuvieron la libertad de moldear su plastilina como quisieran. Noté que los estudiantes participaban más, me di cuenta del interés que mostraban por cada una de las actividades. Incluso ellos escogieron otros nombres encerrar sus vocales. Me sentí feliz por el hecho de saber que las actividades dieron buenos resultados. Poco a poco los alumnos empezaron a participar más y los padres de familia cumplieron con los materiales

que les solicité con anticipación para que sus hijos llevaran a cabo las actividades.

Sexto ciclo: busco mi nombre y lo relaciono

Esta actividad inició con el repaso del abecedario. Después de eso pregunté si conocían qué letras conforman sus nombres. Guiándose con sus fichas muchos lograron identificarlas. Les pedí que observaran bien esas fichas que les había dado porque tenían que buscar los nombres y también la imagen de una cosa que iniciara con la letra inicial de su nombre. Antes de colocar las fichas en el piso, hice los siguientes cuestionamientos a los alumnos: ¿Alguno de ustedes sabe con qué letra inicia su nombre? ¿Conocen alguna palabra u objeto cuyo nombre inicie con la misma letra? Luego de escuchar sus respuestas procedí a colocar las fichas y las imágenes de objetos en el piso. Por grupos, sentados en cada mesa, pasaron a buscar la ficha con su nombre y la imgen de algún objeto o cosa que se relacionara con la letra inicial del nombre de cada niño.

Posteriormente proporcioné sal a los niños para que sobre ella escribieran su nombre con el dedo. Algunos alumnos no querían utilizar su dedo para escribir su nombre sobre la sal; habían utilizado una crayola, por lo que repetí las indicaciones y traté de dar las consignas más claras. Después de un buen rato estaban muy entretenidos escribiendo su nombre. Se emocionaban por descubrir quién terminaba más rápido la actividad. Trataban de sentir la textura del material; un alumno comentó que se sentía relajado realizando la tarea. La mayoría logró hacerla. Observé que muchos estudiantes estaban en la etapa del garabateo, pues lograban expresar las palabras o sus ideas oralmente, pero no estaban familiarizados con la escritura de algunas letras.

Séptimo ciclo: busco las letras que conforman mi nombre

Diseñé esta actividad como cierre, tomando en consideración los objetivos y la hipótesis que planteé en este trabajo: la búsqueda de la letra inicial de su nombre en un portador de textos: una revista. En cada una de las planeaciones tomé en cuenta los aprendizajes esperados, seleccionados para evaluar a los alumnos, y agregué los organizadores curriculares correspondientes. Durante las actividades observé que los alumnos mostraron felici-

Figuras Centrales_primeras.indd 50 25/04/24 11:58

dad cuando trabajaron con su nombre. En ese sentido, las fichas con los nombres resultaron una buena estrategia, ya que con estas actividades los alumnos socializaron mejor y se involucraron activamente en cada una de las actividades, al igual que los padres de familia.

Me sentía temerosa porque no estaba segura si los alumnos lograrían identificar las letras de su nombre en una revista, porque hay letras mayúsculas y minúsculas; por lo cual consideré que esa podría ser una dificultad para ellos, ya que no sabrían que se trataría de la misma letra, sólo que en mayúsculas o minúsculas. Sin embargo, procedí a dar la instrucción para que realizaran la búsqueda de la letra inicial de su nombre en la revista y fui haciendo las aclaraciones correspondientes cuando tuvieran la dudas sobre si las letras minúsculas y mayúsculas eran iguales o diferentes.

Con el desarrollo de estas actividades y con la revisión de la literatura correspondiente, pude darme cuenta de que el nombre propio ha tenido un estatus muy especial a lo largo de la historia en todas las culturas, sean éstas ágrafas o no. El nombre es una palabra o un enunciado que permite a una sociedad designar a cada uno de sus miembros, como un individuo singular y, a la vez, por medio de su nombre, un individuo forma parte, estrecha y directamente, de una estructura colectiva específica (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Análisis reflexivo

Como estudiante normalista afirmo que haber elegido la modalidad de informe de prácticas como opción de titulación fue una gran idea que enriqueció mi formación, puesto que trabajé mediante lo que observé en el jardín de práctica, y todo el trabajo fue hecho conforme lo que consideré que era una problemática de mi práctica. Los resultados demuestran que cumplí con lo que me propuse: en primer lugar, la mejora de mi practica y, en segundo lugar, mi contribución para que los alumnos construyeran sus propios aprendizajes, yo como alumna practicante.

Al inicio del trabajo de investigación para abordar la estrategia del nombre propio, diseñar la planificación y recopilar información para el informe de prácticas profesionales, tenía un panorama confuso en cuanto al tema de trabajo que me permitiera la innovación y la mejora de mi práctica do-

cente; sin embargo, la revisión de la literatura y el asesoramiento académico sobre la metodología y la elaboración del informe me permitieron comprender a profundidad en qué consistía la estrategia del nombre propio. Entonces entendí como debía trabajarse o abordarse este tema con los alumnos de preescolar, con el fin de que tuvieran un acercamiento a la lectoescritura, lo que también me llevó a mejorar mi práctica educativa.

Me di cuenta de que el empleo de la estrategia del nombre propio va más allá de que el alumno simplemente logre identificar su apelativo y las letras que lo conforman, pues es más que eso, porque es parte de la identidad de nosotros como seres humanos, implica la historia de cada persona y está lleno de muchas emociones. Este método era desconocido para mí, pues había trabajado con él durante mi formación. Sin embargo, considero que sí tuve las herramientas para aprender a aprender y haber implementado dicho método en este último tramo de mi formación ayudó a la mejora de mi práctica para ofrecer un óptimo aprendizaje a mis alumnos. El empleo de esta estrategia permitió que el aprendizaje resultara divertido. No fue tedioso para los alumnos, pues les llamó la atención y se enfocaron en el desarrollo de las actividades y las acciones planificadas. Estoy segura de que los alumnos aprendieron de una forma diferente, porque de por medio estuvo el juego y la manipulación de distintos materiales y recursos que fueron del interés de cada uno de ellos.

Por otro lado, debo reconocer que esta estrategia del nombre propio requiere un proceso largo para que se logre como tal lo que se espera al llevarlo a la práctica. Sin embargo, durante mi experiencia de trabajo con este grupo de niños de preescolar, hubo alumnos que en el poco tiempo en el que trabajé con el nombre propio lograron identificar su apelativo en distintos materiales; incluso trataban de hacer oraciones cortas. Identifiqué los avances de cada uno de ellos, porque cuando empezó la jornada de prácticas tenían aprendizajes previos muy limitados, y conforme trabajé con ellos mi propósito siempre fue ayudar a quienes tenían necesidades educativas especiales, lo mismo que al resto del grupo. Apliqué diversas estrategias que permitieran que mi enseñanza les dejará un aprendizaje significativo.

Finalmente, puedo asegurar con toda certeza que, desde mi visión más desarrollada como maestra titular frente a grupo, esta investigación me permitió tener un conocimiento más amplio acerca de cómo abordar la lecto-

Figuras Centrales_primeras.indd 52 25/04/24 11:58

escritura y relacionarla con otros campos formativos y con otras áreas de desarrollo personal y social, adecuando los aprendizajes al contexto y a las necesidades que requiera el grupo, con el fin de que los niños de preescolar estén preparados para aprender a lo largo de toda su vida.

Referencias bibliográficas

Bigas, S. (1996). La importancia del lenguaje oral en la educación infantil. *Aula de Innovación Educativa* 46, 1-4. https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/la-importancia-del-lenguaje-oral-eneducacion-infantil.pdf

Ferreiro, S. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa* 3, 1-52. https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf

Ferreiro, E. (2004). Conferencia videograbada para la Secretaría de Educación Pública: ciclo de actualización para educadoras de preescolar, transmitida por TV-Canal 22). http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/06/Ferreiro-2004-Los-significados-del-nombre-propio-en-la-evolución-del-preescolar.pdf.

Ferreiro, E., y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI. https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf.

Martínez, F. (2004). *Primera infancia, bilingüismo y educación infantil.* Laguna de Duero (Valladolid): Editorial de la Infancia.

Latorre, B. A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Graó, de IRIF, S.L. el Francesc Tarrega, 32-34. https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf

Sánchez, R. R. M. R. (2010). El nombre propio como primera forma escrita dotada de estabilidad. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas.* Pp. 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/M_Rosario_sanchez_romero_1.pdf.

Estrategias metodológicas para implementar las artes visuales en situaciones didácticas en un grupo de tercer grado de educación preescolar

Luz América Aguirre Almeida[1]

Síntesis del trabajo, según la modalidad de titulación

Problemática de la práctica

En las jornadas de prácticas que realicé, del quinto al octavo semestre, en diversos jardines de niños ubicados en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, observé poco interés por parte de las docentes en las actividades relacionadas con las artes visuales. Noté que en el diseño de las planeaciones priorizan sus objetivos en torno de los campos de formación académica lenguaje y comunicación y pensamiento matemático; en muy pocas ocasiones realizaban actividades enfocadas en la creación de ambientes vinculados con las artes visuales, por lo que en los niños, debido al uso inapropiado de materiales didácticos, recursos y tiempo, se limitaba la creatividad, ya que se le daba mayor importancia al producto final y se descartaba, de ese modo, los procesos cognitivos y emocionales que contribuyen a un aprendizaje significativo, convirtiendo la labor del maestro en "prácticas docentes tradicionales y rutinarias", como señala Akoschky (1999).

El objetivo general de esta investigación fue demostrar la interdisciplinariedad de las artes visuales, a través de estrategias metodológicas en situaciones didácticas para favorecer los campos formativos y las áreas de

[1] Licenciada en educación preescolar, y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Ovidio Decroly, CCT: 27DJN01451, Zona 85, ubicado en Villa Aldama, en el municipio de Comalcalco, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7012-8970.

Figuras Centrales_primeras.indd 54 25/04/24 11:58

desarrollo personal y social del programa de estudio "Aprendizajes claves", en 2017, en un grupo de tercer año de preescolar.

Los objetivos específicos fueron relacionar las artes desde una perspectiva interdisciplinaria con los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social; diseñar y aplicar situaciones didácticas para favorecer los campos de formación académica y las áreas de desarrollo a través de las experiencias de la expresión y la apreciación en las artes; evaluar y reflexionar sobre las experiencias cognitivas, sociales y emocionales que tienen los niños al utilizar las artes visuales desde la perspectiva de la interdisciplinariedad.

La primera acción fue promover actividades para que los niños y las niñas tuvieran la oportunidad de apreciar algunas obras del arte visual de diversos autores, tiempos y lugares, a través de imágenes y videos. En ese sentido, cuando al niño se le estimula la percepción obtiene elementos para poder expresarse. En ocasiones, en la práctica, cuando daba la consigna "dibujen lo que se imaginan" y el niño estaba limitado en su percepción visual, el producto artístico se veía influenciado sólo por los conocimientos que tenía y no desarrollaba plenamente su imaginación, su creatividad y su expresión. Por lo tanto, de acuerdo con Rojas (2011, p. 162), "se debe despertar en el niño(a) el interés de sentir, ver, tocar, oler lo que se encuentra a su alrededor, proporcionándole así un cúmulo de experiencias en las cuales los sentidos representan una parte fundamental para el aprendizaje". La segunda acción fue diseñar situaciones didácticas para que los niños expresaran lo que observaron, sintieron o escucharon, utilizando algunos recursos de las artes visuales.

Las técnicas de investigación son las herramientas que el investigador tiene a su alcance para recabar información en un ambiente naturalista, que posteriormente deberá ser analizada, contrastada y contextualizada para arribar a conclusiones respecto del fenómeno observado. Por lo tanto, la observación es una técnica de la investigación cualitativa que se entiende como un "proceso que requiere de atención voluntaria e inteligente, orientada por un objetivo con el fin de obtener información". (Camacho, 2011). "El investigador o la persona que observa se involucra y 'vive' las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en tiempo real" (p. 237). Del mismo modo, se

cuenta con diversos instrumentos para el registro de la observación; estos instrumentos de observación pueden ser el diario de campo o el diario de la educadora.

Con respecto a la evaluación, ésta se realizó durante todo el proceso, de principio a fin. De acuerdo con Vargas (2004) y García (2015), la evaluación fue la diagnóstica, formativa y cualitativa.

En cuanto a la reflexión de la práctica docente, Perrenoud (2012) señala que es una acción del profesor, realizada continuamente, ya sea antes de la acción, durante o después. Uno de los beneficios de reflexionar sobre la intervención docente dentro del aula nos lleva a dos caminos: el primero es quedarse estancado y no solucionar nuestras debilidades como profesores, y el segundo es transformarla.

El diseño de planeación de las situaciones didácticas consistió en articular los aprendizajes esperados de los campos de formación académica y las áreas de desarrollo personal y social, para orientar el conocimiento integral en los alumnos; por ende, la interdisciplinariedad en las planeaciones, de acuerdo con la Secretaría de Eeducación Pública (SEP) (2017 p. 172), se da siempre y cuando "sea posible establecer relación congruente"; por lo tanto, puedo decir que a partir de las situaciones didácticas implementadas con las artes visuales y con los aprendizajes esperados logré que los niños involucraran sus conocimientos cognitivos, emocionales y sociales en los productos artísticos.

Narrativa del proceso y sus hallazgos o resultados

La opción que seleccioné para titularme fue la modalidad de informe de prácticas profesionales. Desde el primer semestre de mi ingreso a la escuela normal, no dudé en que ésta sería la modalidad que escogería para graduarme de la carrera. En particular, me resulta enriquecedora la reflexión sobre mi práctica docente en el aula; en este trayecto se obtienen resultados positivos y negativos en el proceso enseñanza-aprendizaje, los cuales pueden ser llevados a la evaluación, el análisis y la reflexión por medio de la investigación-acción.

Quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza. Desde esta perspectiva, el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar implica probar y probar haciendo (Alliaud y Antelo, 2011, p. 88). En relación con la frase anterior, durante mi intervención como docente en mi servicio social, revisé, analicé y apliqué diferentes estrategias, técnicas y actividades en torno de las artes visuales y las vinculé con los campos formativos y las áreas de formación académica. El resultado es lo que he explicado en el informe de prácticas profesionales; en él describí cómo fue el proceso de planificación y enseñanza y los aprendizajes que construyeron mis alumnos con los andamiajes que les ayudé a elaborar.

En este orden de ideas, quiero recalcar que el informe de prácticas me permitió observar una serie de sucesos que deseaba cambiar desde mi intervención como docente; en un segundo momento, dejar en claro que en las artes visuales podemos abarcar otros contenidos de aprendizaje a partir del diseño de la planeación; tercero, al momento de estar en el aula e implementar la planeación con los alumnos; podemos identificar los aprendizajes que adquieren y, al mismo tiempo, evaluar a los niños y autoevaluarnos, para luego reflexionar qué necesidades aún hay en los niños, cómo podemos actuar para ayudarlos a avanzar en sus aprendizajes esperados, y como docentes determinar las estrategias que funcionaron para continuar con ellas o cambiarlas. Por ello, la metodología que se utiliza es un ciclo reflexivo que constantemente se tiene en el aula.

Consideré pertinente abordarlo como investigación-acción porque a partir de las prácticas profesionales contribuí a la mejora del proceso de enseñanza, al mismo tiempo de otra alternativa para abordar las artes visuales con otras disciplinas de conocimiento al implementar situaciones didácticas que contribuyeron al aprendizaje significativo e integral.

A continuación quiero presentar las cinco actividades realizadas en el informe de prácticas, para luego llevarlos a los resultados generales que obtuve en las aplicaciones de las estrategias, técnicas, actividades y evaluaciones.

Nombre de la actividad: conocemos a pintores mexicanos

Estrategia didáctica: método simbólico o de oralidad.

Propósito: que los niños desarrollen el lenguaje oral, a través de la exposición, al compartir sus investigaciones sobre los pintores más reconocidos de México.

Nombre de la actividad: La Vida de Frida Kahlo

Estrategia didáctica: método intuitivo

Propósito: que los alumnos desarrollen la curiosidad y el cuestionamiento, a través de la narración de la vida de Frida Kahlo, con el apoyo de materiales didácticos.

Nombre de la actividad: Colores y más colores

Estrategia didáctica: aprendizaje por descubrimiento

Propósito: que los niños experimenten las combinaciones de colores primarios y registren y organicen los datos en tablas.

Nombre de la actividad: Así soy yo

Estrategia didáctica: aprendizaje por descubrimiento

Propósito: que los estudiantes utilicen la técnica de pintura para la creación de autorretratos a partir de la identificación de sus rasgos físicos.

Nombre de la actividad: *Expreso lo que siento*

Estrategia didáctica: método intuitivo

Organización: individual

Propósito: que los niños expresen sus emociones a través de la técnica del dibujo al escuchar cuentos por medio de recursos audiovisuales.

Las actividades, estrategias y propósitos anteriores se diseñaron con base en el hecho de que en la edad preescolar los niños suelen ser curiosos y exploradores, buscan el porqué de las cosas y cuestionan lo que sucede en su entorno. Es por ello que en los niños está presente la hipótesis, y para dar respuesta a sus dudas tienen que experimentar. Por esta razón, la estrategia de aprendizaje por descubrimiento fue mi punto focal para diseñar las actividades; destaco que los materiales fueron imprescindibles para lograr mi objetivo. Al proporcionarles las pinturas, las herramientas y los materiales pertinentes, los niños fueron protagonistas de su aprendizaje. Observé que los niños se sintieron libres, autónomos y creativos, al dejar que ellos descubrieran.

Figuras Centrales_primeras.indd 58 25/04/24 11:58

Otro aspecto que debo destacar es que la observación por medio de los autorretratos influye en las emociones de los niños. En sus producciones artísticas noté cómo los niños se percibían a sí mismos; describieron cómo son físicamente. En algunas producciones se visualizaba con claridad su esquema corporal; en otras sólo pintaban su rostro. Lo anterior tiene que ver con la madurez mental y biológica en que se encuentren los alumnos lo cual ayuda a ubicarlos en la etapa del dibujo en que se encuentran.

Desarrollar el lenguaje oral en los alumnos fue parte de este proceso; conversar sobre sus gustos y sus preferencias, platicar con sus compañeros sobre sus producciones artísticas, fue algo muy enriquecedor para ellos. Añado que también utilizamos los recursos literarios, específicamente el cuento, ya que fue el apoyo para que los niños pudieran aprender e identificar las emociones, para luego plasmar lo que escucharon por medio del dibujo. Como resultado, en la aplicación de las actividades mencionadas anteriormente pude comprobar que, al diseñar una planeación interdisciplinaria —en mi caso la realicé a partir del área de artes—, desarrollé en los niños sus conocimientos cognitivos, emocionales y sociales por medio de los productos artísticos.

A lo largo de esta investigación-acción participativa presenté una propuesta de intervención docente con el propósito de dar otra alternativa de enseñanza, al diseñar estrategias metodológicas que incluyan a las artes visuales en situaciones didácticas. Ahora bien, durante la aplicación de las actividades me di cuenta de que mi intervención docente debía partir de la siguiente competencia profesional: "Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica", a fin de mejorarla.

Durante la aplicación del plan observé la evolución de la mejora del diseño de planeaciones didácticas. En un primer momento partí de un diagnóstico inicial del grupo; la observación la utilicé como técnica de investigación para explorar los avances y las dificultades del grupo, así como también para detectar los estilos de aprendizaje, las fortalezas y las debilidades. Recopilar la información sobre las características del grupo me permitió planificar y diseñar las estrategias pertinentes para la correcta intervención docente.

El segundo aspecto fue el proceso de planificación; en ese sentido, el diagnóstico del grupo me dio la pauta para indagar sobre el enfoque que tiene el modelo educativo de educación preescolar Aprendizajes Clave 2017. El enfoque del currículo es socioconstructivista y consiste en colocar en el centro del aprendizaje al alumno, y el maestro tiene el papel de moderador o guía. A partir de ese enfoque seleccioné las estrategias, las actividades y los recursos para modificar mi intervención docente.

La elaboración del informe me permitió conducir mi práctica a la reflexión. De acuerdo con Perrenoud (2012) "es una acción del profesor, realizada continuamente, ya sea antes de la acción, durante o después" (p. 12). El practicante reflexivo tiene distintos momentos para meditar, los cuales dependen de la situación en la que se encuentre; construye sus propios aprendizajes y reconoce las acciones que funcionaron y las que se pueden mejorar. Es por ello que la investigación-acción participativa, junto con el plan de acción, me ayudaron a innovar y a transformar mi práctica.

Con respecto a la respuesta de los niños, observé que les agradaron las actividades e incluso demostraron más interés y curiosidad por seguir aprendiendo. Al momento de reflexionar detecté que no sólo se cumplió en favorecer la apreciación y la expresión artística en los productos finales, sino que durante el proceso los niños dialogaron, cuestionaron, aportaron ideas, razonaron, exploraron, compartieron sus emociones y, sobre todo, desarrollaron su creatividad y su imaginación.

Análisis reflexivo

Este documento fue elaborado en un momento muy difícil para todos nosotros: el inicio de la pandemia en 2020. No lo concluí por completo como lo tenía pensado; mi asesor me ayudó a delimitar el tema y a utilizar los recursos que tenía a mi alcance. En ocasiones fue frustrante al no tener las pláticas entre asesor y asesorada de manera presencial, pero con ayuda de las nuevas tecnologías logré escribir el documento.

El estar en confinamiento y el trabajo en la computadora fue un reto para mí, puesto que, en mi caso, en ocasiones al escribir, leer, corregir y luego reescribir llegué a bloquearme por completo. Parecía que no veía la

luz al final del túnel. Sin duda alguna puedo decir que al releer mi documento recepcional vienen a mi memoria las semanas y los días que pasé en mi cuarto encerrada día y noche para poder concluirlo. Créanme que llegué a pensar en rendirme.

Sin embargo, no todo fue sufrimiento. Al escribir mi documento; busqué las fotografías que hice durante mis prácticas; observé la expresión que tenían mis alumnos al realizar las actividades implementadas y aún tengo grabados los comentarios que hacían durante las clases. La expresión cuando un niño logra o descubre algo no tiene precio. Fue mi motivación para seguir escribiendo. Considero que disfruté el proceso; la búsqueda constante de información, la lectura de libros y documentos, aportó a la exploración de diversos autores que hablaban sobre cómo las artes debían estar vinculadas dentro de las escuelas y las aulas. En la indagación de estrategias, técnicas y actividades para el informe, aprendí sobre la importancia que tiene realizar una planeación holística con otros conocimientos, así como la estructura que debe tener. A partir del diseño viene la implementación o, más bien, el trabajo de campo.

Considero que disfruté mi trayectoria como alumna-maestra. Estar frente a un grupo me deja aprendizajes significativos; puedo decir que aprendí más de mis alumnos que ellos de mí. Me asombraba la capacidad que tienen para explorar, experimentar y curiosear su entorno en las actividades, con el solo hecho de mezclar los colores primarios y obtener nuevo tonos. Fue trascendente también utilizar materiales, como la esponja, el pincel, la pintura, el cartón pues fue significativo para el aprendizaje de los niños y eso me dejó una gran satisfacción profesional.

El haber concluido mi trabajo de titulación fue muy importante en mi vida profesional. Después de lo que vivimos en 2020, hoy en día valoro estar en el aula frente a un grupo de niños. Para mí eso es muy valioso. En 2020 no logré despedirme del grupo en el cual se llevó a cabo esta investigación. Tengo aun sentimientos encontrados, porque, en lo personal, no era como yo tenía pensado que sería ese año. Llegué a sentir que no me graduaría en esa fecha. Mi estado emocional se vio afectado durante la pandemia; de un día para otro dejé de escuchar las risas de mis niños. No poder brindarles un abrazo, ni ver ni escuchar la emoción que sentían cuando lograban aprender algo nuevo, me causó gran conmoción.

Luego de este proceso, cuando mi asesor me llamó y me informó que mi documento estaba concluido y aprobado y presenté mi examen profesional y lo aprobé, me dije a mí misma: lo logré, sí pude. El apoyo notable de mi asesor también fue importante; intervino para que yo indagara, leyera y me documentara sobre la investigación que estaba haciendo. Me decía que si sabía lo que yo escribía tendría cómo fundamentar y explicar el informe de prácticas, por lo que le reconozco a mi asesor Carlos Jiménez su dedicación y su profesionalismo por ser un guía excelente en la elaboración del documento.

Les recomiendo a los normalistas que al elegir la modalidad de titulación piensen cómo van a realizar su documento recepcional, planifiquen sus actividades con el apoyo de un calendario y tomen videos y fotos como evidencias de sus actividades en el aula. A mí me ayudó a recuperar información que no recordaba en su momento. Acérquense con su asesor para que les oriente sobre cómo estructurar y elaborar el documento, utilicen el diario del educador, escriban con detalles sus experiencias en el aula. No le tengan miedo al informe de prácticas, porque les ayudará a reflexionar la práctica docente y a definirse como maestros.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A., y Antelo, E. (2011). Gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. 1ª. ed. 1ª, reimp. Buenos Aires, Argentina Aique Grupo Editor. https://es.scribd.com/document/430186659/Los-gajes-del-oficio#.

Akoschky, J. E. B. (1999). Artes y escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria,* 237-258.

García, M. G. (2015). *Evaluación Formativa. Revista de Evaluación para Docente y Directivos,* 28-33.

Perrenoud, P. (2012). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Graó.

Rojas, E. M. (2011). La evolución del dibujo infantil: una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere,* 157-170.

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP.

Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: conceptos, periodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación,* 2-28.

Estrategias pedagógicas para trabajar con los padres de familia en las actividades escolares de los alumnos del tercer grado de preescolar del Jardín de Niños Bertha Von Glumer

Olga Lidia Cano Pérez[1]

Síntesis del trabajo, según la modalidad de titulación

Esta investigación tuvo por título. "Estrategias pedagógicas para involucrar a los padres de familia en las actividades escolares de los alumnos del tercer grado de preescolar en el Jardín de Niños Bertha von Glumer" del municipio del centro Tabasco. La modalidad que emplee fue el informe de prácticas profesionales. Lo anterior obedece a que esta modalidad es la que mejor permite sistematizar los resultados que se obtienen al abordar las diversas problemáticas con el propósito de mejorar la práctica de los maestros de educación preescolar; en ese sentido, en esta investigación abordé la escasa participación de los padres de familia en las actividades escolares.

Las maestras del jardín en el que llevé a cabo este trabajo de investigación manifestaron que la participación y el involucramiento de padres, madres de familia y tutores es insuficiente para realizar diversas actividades escolares y extraescolares. Del mismo modo, al presenciar y observar los eventos organizados en el jardín noté muy poca participación e interés por parte de los padres de familia.

El objetivo general de este trabajo fue fomentar la participación de los padres y los representantes como corresponsables del proceso educativo

[1] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Selfida Gil de la Rosa, CCT: 27EJN0049E, Zona 97, ubicado en calle Niños Héroes del poblado Chichicapa, en el municipio de Comalcalco, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4216-1329.

Figuras Centrales_primeras.indd 63 25/04/24 11:58

escolar de los niños, para proponer estrategias y aprendizajes que ayuden a su desarrollo mediante diversas actividades.

A decir de las maestras, lo anterior origina que los niños manifiesten bajo aprovechamiento y nulo desempeño, escasa socialización, lenguaje poco desarrollado, mínimos procesos de desarrollo autónomo, lo que provoca efectos adversos en otros aspectos del desarrollo cognitivo, por lo que la presencia y el acompañamiento de la familia en el proceso educativo es fundamental para el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, en la revisión de la literatura hallé que la educación de la ciudadanía es un asunto que tendría que ser prioridad número uno de todos los países y sus líderes, ya que con ella se aseguran las bases y los principios del desarrollo humano, social y económico. No obstante, cuando se empiezan a definir las funciones y se asumen las responsabilidades educativas es cuando emergen los problemas y los traspasos de tareas entre los sectores educativos. Es indiscutible que la función de educar recae, esencialmente, sobre dos columnas básicas: la familia y la escuela (Prieto, 2008a). Este trabajo de investigación fue sobre uno de esos pilares fundamentales en los que recae el encargo de educar: la familia, específicamente los padres o tutores.

Para esto es necesario diseñar actividades y estrategias que ayuden a fomentar la participación, la colaboración y el interés de los padres de familia para un mejor logro de aprendizajes, habilidades, actitudes y confianza en los niños durante su etapa preescolar, para fomentar la participación de los padres y dar a conocer cuál es la importancia de su intervensión en el entorno escolar y extraescolar para favorecer el aprendizaje de sus hijos.

Por lo que, siguiendo a Pizarro *et al.,* (2013), se entiende que cuando los padres o tutores se involucran y forman parte activa de la comunidad escolar se desarrolla una estrecha colaboración entre ellos y la escuela y los hijos tienen un desempeño escolar más satisfactorio e integral. En consecuencia, la educación de niños y niñas del preescolar no es un asunto que le competa sólo a la escuela y a los docentes, pues los padres y los representantes deben integrarse e involucrarse de modo constante y respetuoso, asumir el compromiso de trabajar juntos por la educación de los niños.

En cuanto a la metodología, utilicé la investigación cualitativa con el enfoque de investigación-acción. Este enfoque es el que contribuye a la

organización y la sistematización del análisis de las actividades planificadas para la mejora de la práctica.

Por lo tanto, en consonancia con las características de la investigación-acción, estructuré la planificación en dos capítulos: el primer capítulo fue el plan de acción, mismo que incluyó la intención, la planificación, dentro de la cual diseñé el objetivo general y los objetivos específicos. El siguiente apartado fue la hipótesis de acción; posteriormente, diseñé la acción, la observación, la evaluación y la reflexión. Por su parte, el capítulo dos lo titulé: "Desarrollo, evaluación y reflexión de la propuesta de mejora".

Narrativa del proceso y sus hallazgos o resultados

Como parte del proceso para organizar la investigación sobre la problemática identificada, en relación con la escasa participación de los padres de familia en las actividades escolares y extraescolares del jardín de estudio, llevé a cabo una revisión de la literatura sobre cómo los investigadores han abordado esta situación problemática y qué estrategias han empleado para involucrar a los padres y lograr que participen y se comprometan de modo permanente en la educación de sus hijos, junto con los maestros y las autoridades educativas.

Así tenemos que Prieto (2008b), Moha (2013), López y Tedesco (2002), Rey y Rodríguez (2008), Meza-Rodríguez y Trimiño-Quiala (2019, Machen *et al.*, (2005), Menéndez *et al.*, (2008) hacen referencia al papel fundamental de la escuela y la familia en la formación integral de los niños de preescolar y de otros niveles de la educación básica. Todos ellos son enfáticos cuando señalan que la participación de los padres contribuye a la mejora de la calidad de los sistemas escolares públicos y que contar con unos padres participativos, involucrados, comprometidos y responsable puede construir un compuesto de muchas oportunidades para que sus hijos sean exitosos en su ruta por la escuela. Según estos autores, en la actualidad en los sistemas educativos de muchos países se apuesta por la importancia de fomentar la colaboración entre los padres y las escuelas.

De igual modo afirman que la familia debe garantizar condiciones económicas que permitan a los niños asistir diariamente a las clases y también

debe prepararlos desde su nacimiento para que sean capaces de participar activamente en la escuela y aprender. Pero esta preparación reconoce la existencia de una variedad de recursos por parte de la familia, como los medios económicos, el tiempo suficiente para supervisar el estudio de los hijos, sus habilidades para promover la participación de éstos en actividades culturales y su capacidad de brindar afecto y estabilidad.

La revisión de la literatura señala que la familia no sólo debe asegurar la supervivencia física y el crecimiento saludable de los hijos, sino que debe ser capaz de propiciar el acceso a las experiencias y al establecimiento de relaciones en las que niños y adolescentes desarrollen las diversas habilidades y competencias suficientes para establecer vínculos de comunicación de manera eficaz, tanto con su medio como con ellos mismos.

Con los resultados de la revisión anterior organicé el plan de acción. Como señalé en el apartado anterior, utilicé el enfoque cualitativo con el método de investigación-acción. El procedimiento que empleé fueron los ciclos reflexivos o espiral reflexiva. La investigación-acción, de acuerdo con Latorre (2003), es como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. Es la unión de los términos investigación y acción. Consta de dos propósitos; primero, de la acción para cambiar o mejorar la práctica, y luego, de investigación para producir conocimiento y comprensión. Por lo tanto, es un bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción para hacer frente a los problemas de la práctica educativa y mejorarla.

El plan de acción incluyó reuniones con padres de familia y tutores, entrevistas a profundidad, talleres dirigidos a padres de familia y rendición de cuentas. Las acciones incluyeron entrevistas, talleres, actividades motrices en conjunto con los padres y los niños y manualidades conjuntas. Se diseñaron y entregaron folletos y se seleccionaron videos que se mostraron a los padres en los talleres; de igual manera se diseñaron y se colocaron carteles, infografías, lonas, etc.; así como diversos materiales para brindar la mayor información a los padres con el fin de generar conciencia de la importancia de la presencia, el involucramiento y el compromiso permanente de los padres y tutores en las actividades escolares y extraescolares de sus hijos.

En los talleres se impartieron pláticas con especialistas acerca del vínculo necesario entre padres e hijos y sobre cómo esa simbiosis repercute en

el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños en el salón de clases, no sólo durante los tres años de estancia en el jardín, sino que la calidad de esa estrecha relación se manifestará en los siguientes niveles educativos, a lo largo de toda su vida, ya como adulto, en su vida personal y colectiva y en sus relaciones laborales, sociales, de pareja y finalmente se reflejará en la formación y el desarrollo de la familia propia. En uno de los talleres el análisis se hizo con base en las siguientes aportaciones de los padres.

Tabla 1 . *Conclusiones de los padres de familia acerca del papel de la escuela y de la educadora*

Papel de la escuela	***Papel de la educadora***
En ella se forman valores	Es un pilar importante para los niños
Es la base de la educación	Es la guía de los niños
Es importante para la formación de los niños	Los niños la ven como un ejemplo a seguir
En ella los niños aprenden a socializar	Inculca valores a los niños
En ella los niños aprenden nuevas cosas	Ama a los niños y les da una buena educación

Nota: Elaboración propia.

En relación con los resultados de este plan de acción puedo señalar con base en la información obtenida que logré propiciar conciencia, compromiso y una mejor participación e involucramiento de los padres de familia de los niños del grupo. Igualmente, los padres y tutores de los alumnos reconocieron que habían mostrado poco compromiso y responsabilidad en cuanto a la participación en las actividades del jardín. En las entrevistas en profundidad, varias madres de familia aceptaron el hecho de que sus relaciones de pareja habían obstaculizado una mejor relación con sus hijos en casa y en el jardín. Otros manifestaron que la causa de ese alejamiento estaba relacionada con las muchas horas de trabajo que tienen que dedicar para sostener a su familia, sin embargo, se dieron cuenta que estaban descuidando a sus hijos, en el afán de procurarles alimentación, vestido, casa y educación.

Con respecto a las actividades del plan de acción, hallé que una de ellas, la rendición de cuentas, contribuyó en el reconocimiento por parte de los padres, de la importancia de fortalecer el vínculo escuela-maestros-padres de familia, en beneficio de los niños. Esta actividad resultó ser muy buena estrategia, para ayudar a los padres a reflexionar y a tomar conciencia, acer-

ca del desarrollo académico de sus hijos, de igual manera se enfrentaron directamente con la problemática de su escasa participación, puesto que se les dio a conocer los resultados del desempeño de los niños, y de cómo la participación, el involucramiento, compromiso y responsabilidad no sólo de los maestros, sino también de ellos como padres, repercutía en los resultados del desempeño de los alumnos.

Análisis reflexivo

Presentaré este apartado a partir de dos elementos generados durante la investigación: el producto y el proceso. El primero es el informe de prácticas profesionales. Este documento, como mencioné desde un principio, es una modalidad de titulación que, si queremos verlo de ese modo, es una formalidad vista desde la normatividad vigente. También es la confluencia de diversos conocimientos, habilidades y actitudes que se construyeron a lo largo de los cuatro años de formación de la licenciatura. Finalmente, considero que es del mismo modo, una demostración de la adecuada selección que hice de mi vocación como maestra.

Este producto es el resultado no solo de mis competencias desarrolladas a lo largo de mi trayecto de formación profesional, sino también es el resultado de mi estancia en los distintos jardines de niños en los que estuve asignada como alumna practicante desde el inicio de mis estudios en la Escuela Normal. En él, se muestran los conocimientos que construí con la ayuda de las maestras tutoras de los jardines de niños. Están plasmados los encuentros entre las novatas y las expertas en el campo educativo.

Las maestras tutoras me mostraron la experiencia y los conocimientos profundos que tenían para solucionar los problemas de la práctica a los que se enfrentan día con día. Sus habilidades me ayudaron a agudizar mis sentidos, a fin de que fuera capaz de profundizar en la búsqueda de las mejores alternativas para solucionar mis problemas de la práctica y no permitieron que observara solo lo superficial, sino que contribuyeron a que fuera a la raíz del problema para mejorar mi trabajo como futura maestra.

En esa búsqueda de la mejora de mi práctica, como lo señala Schön (1992), aprendí a caminar en el terreno resbaladizo, impredecible y diverso

Figuras Centrales_primeras.indd 68 25/04/24 11:58

de la enseñanza, con la guía de mis formadores de docentes en la Escuela Normal y de mis tutoras en los jardines de práctica. Formadores y tutores me ayudaron a reflexionar de tal modo que desarrollara las competencias, como lo propone Dewey (2007) para llevar a cabo un examen diligente, perseverante y metódico de toda creencia o conjeturada forma de conocimiento, con base en los pilares que la soportan y las conclusiones a las que se atienden.

En relación con el segundo elemento, el proceso, debo admitir que están nuevamente involucrados los actores de la Escuela Normal y de los jardines de práctica. Por su parte, el producto y el proceso son el resultado de una serie de acciones que se entrelazan en el tiempo y en el espacio. A lo largo del tiempo que duró mi formación, desarrollé competencias en relación con las técnicas y herramientas para la investigación, tales como los diferentes tipos de entrevistas y los instrumentos de registros de información, uno de ellos, me acompañó durante cuatro años, el diario de campo y me acompañará durante toda mi vida profesional.

En referencia a los espacios, quiero señalar uno de los trayectos de los que conforman la malla curricular, el trayecto de prácticas profesionales, en el, confluyen y se dinamizan todos los demás. No porque sea el más importante, sino porque es en el que se orientan, se definen, se organizan, se preparan y se comprueban todos los conocimientos, habilidades y actitudes que se construyen en los demás trayectos. En ese sentido, la pedagogía es un conjunto de acciones que se llevan a cabo y que contribuyen en la búsqueda de alternativas de solución para las diversas problemáticas que se originan en el campo educativo, que se sirve de métodos, enfoques, procedimientos, estrategias, teorías y didácticas. En la Escuela Normal he aprendido, organizado y sistematizado la teoría y en los jardines de niños he conjugado la teoría con la práctica, de ese modo en el binomio Escuela Normal-Jardines, he construido la problematización y búsqueda de alternativas de mejora.

Por lo que todo lo anterior, ha contribuido a que pudiera sistematizar el proceso para llevar a cabo la investigación, que dio como resultado el producto que hoy muestro ante los lectores y lectoras. Durante este camino que he recorrido una y otra vez, he podido analizar y reflexionar mientras preparaba y organizaba mis proyectos, planeaciones, secuencias, seleccionaba

y preparaba material didáctico, ensayaba analogías, seleccionaba estrategias, escribía y reescribía propuestas y construía escenarios posibles en el futuro.

Pero también tomaba notas, en pequeños fragmentos de papel o en mis bitácoras, de lo que acontecía en el aula en el transcurso del desarrollo de la clase, sobre las reacciones de los alumnos. Ajustaba procedimientos, consignas, materiales didácticos; rehacía las preguntas mientras estaba atenta a lo que los padres o los alumnos me decían; ajustaba el tiempo o pensaba cómo prolongar la actividad, cuando en los primeros momentos de la práctica me daba cuenta de que me quedaría tiempo o de que los alumnos harían la actividad más rápido de lo programado.

Finalmente, después de la práctica, en la comodidad y en el silencio de mi espacio privado, escribía en mi diario lo acontecido en la clase o en la semana. En ese momento ocurría el encuentro dialógico entre lo propuesto y lo realizado; era el momento de contrastar, comparar, evaluar y reflexionar sobre lo logrado y lo no logrado; era el momento de reconocer lo que funcionó y lo que no, de analizar por qué había logrado mis propósitos por qué no lo había hecho y qué debía hacer, qué tenía que mejorar, para alcanzarlos.

Una de las satisfacciones que me dejó esta investigación, es haber logrado que los padres reconocieran su compromiso y su responsabilidad en la formación de sus hijos y que tomaran conciencia de lo importante que es su participación y su involucramiento en el jardín de niños, para motivar, impulsar y promover un mejor desempeño en la vida de sus hijos.

Referencias bibliográficas

Dewey. J. (2007). Cómo pensamos. [How We Think. Lexington, Massachusetts Galmarini], trad. Marco Aurelio. Edición, España. https://es.scribd.com/document/137673-207/Como-pensamos-Dewey#.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó. https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf.

Machen, S., Wilson, J., y Notar, C. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32 (1), pp. 13-16.

Meza-Rodríguez, L. A., y Trimiño-Quiala, B. (2019). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v20n73/1729-8091-eds-20-73-13.pdf.

Menéndez, S., Jiménez, L. y Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *XXI Revista de Educación 10,* 97-110. https://www.researchgate.net/publication/233726425_Familia_y_adaptacion_escolar_durante_la_infancia#fullTextFileContent.

Moha, M. A. (2013). La participación de los padres de familia en las actividades escolares y extraescolares del Jardín de Niños Juan Escutia del nivel preescolar. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional. http://200.23.113.51/pdf/30639.pdf.

Prieto, J. E. (2008a). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación, 6*(10), 325-345. https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544585017.pdf.

———, (2008b). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación, 6*(10), 325-345. https://www.redalyc.org/pdf/4475/-447544585017.pdf.

Pizarro, L. P., Santana, L. A., y Vial, L. B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 9*(2), 271-287. www.redalyc.org/pdf/679/6793-2397003.pdf.

Rey, T. y Rodríguez, J. (2008). Entrevista a padres, instrumento para evaluar condiciones de vida y educación de los niños con riesgos. *Revista Médica Electrónica*. http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202008/vol2%202008/tema09.htm.

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Educating the Reflective Practitioner. 1987, San Francisco], trads. Lourdes Montero, y José Manuel Vez Jeremías. madrid: Paidós. https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf.

Tedesco, J., y López, N. (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina, documento para discusión. http://www.lppuerj. net/olped/documentos/0326.pdf.

Conclusiones del capítulo

En este capítulo referimos los trabajos de las alumnas que a partir de su servicio social logran la construcción de informes de experiencias profesionales, con plena responsabilidad a cargo de un grupo de alumnos. Si bien en el transcurso de su formación en la Normal se les da un acompañamiento que de forma gradual les cede responsabilidades cada vez mayores, el aprendizaje de las alumnas sólo se podrá valorar en el sitio o en el lugar de la práctica. Con ese criterio comentaremos algunos aspectos de estos aportes.

La anterior es una de las tres modalidades de titulación que realizan los educadores en formación. Esta es la forma más pura de recuperar el quehacer y sus aprendizajes y se caracteriza por vincular, a lo largo del documento, la teoría con la práctica, aportando a la sistematización a partir de la planeación, el desarrollo, la evaluación del trabajo docente frente a grupo. Lo que ahora llaman aprendizaje situado siempre ha sido parte de la forma de trabajo de las escuelas normales y esta modalidad es la más natural para reflejar los saberes e informar de los mismos.

En los trabajos revisados, la noción de comunidad de aprendizaje es fundamental para dar sentido a la formación normalista y a su congruencia con el servicio social en ámbitos desfavorables como los que convoca el Consejo Nacional de Fomento Educativo. Los docentes en formación son forjados así por las comunidades donde se adscriben y poco a poco aprenden de sus mentores en campo, que de manera tácita expresan sus saberes

Figuras Centrales_primeras.indd 72 25/04/24 11:58

y de donde abrevan las personas novatas y los aprendices. En estos espacios cobra relevancia la formación para el trabajo que reciben en la escuela los alumnos, pues con esa base se enfrentan a la realidad de una comunidad social y a una comunidad de trabajo que dialogará con ellos en su quehacer. Cómo se logra esto es lo que hemos leído en los relatos de nuestras alumnas.

Para ello los trabajos presentados aquí tienen en común su elaboración a partir de experiencias en campo por medio de procesos de intervención. En cada una de ellas, a pesar de que se orientan en el mismo documento base (SEP, 2018), la interpretación que realizan de esta modalidad de trabajo y su formalización escrita es diferente. Con la finalidad de darle unidad de forma se ha recurrido al artefacto de organizar los trabajos con base en tres rubros en secuencia: síntesis, narrativa del proceso y reflexiones. Con esta uniformidad estructural se podrá comentar acerca de ellas.

Otro aspecto relevante es que a pesar de que la secuencia de trabajo sigue las orientaciones de la comunidad de práctica, ésta no aparece como referente; pero en su proceso de intervención esta referencia es constante, si bien no detallada en la forma cómo se articula su trabajo con la comunidad de profesionales con la que coincide y con la comunidad social que la aloja y la legitima como docente.

En los textos expuestos por las educadoras en formación, en general se respeta la modalidad en su aspecto formal, pues son procesos de intervención en los que a partir del desarrollo de estrategias de trabajo secuenciadas se promueven procesos de aprendizaje intencionados. Esto no es poca cosa pues denota seriedad en el trabajo de acompañamiento de la planta docente de la escuela de formación y correspondencia por parte de la docente en formación.

La organización de los trabajos, si bien se adecuó por medio de un artefacto para darle unidad, en sí no requiere de éste, pues la estructura de los productos es común: contextualizan, planifican, desarrollan, evalúan y reflexionan tanto en nivel uno como en nivel dos, sin llegar al nivel tres. A qué nos referimos con esto. Todos los trabajos toman como centro de su actividad al alumno y los procesos de aprendizaje, pero dicen poco sobre aspectos educativos. Salvo en uno de los trabajos, los restantes aluden de forma frecuente una pertinencia técnica que les permite abordar una cuestión de aprendizaje, pero no un proceso educativo en sí.

El nivel de reflexión I es aquel en el que la maestra evalúa los aprendizajes de los alumnos y sus esfuerzos para logralos. Lo que se puede rescatar en las reflexiones de las egresadas es que se asigna un buen acompañamiento que permite que den prioridad a procesos de aprendizaje de los alumnos y que reflexionen acerca de cómo se logró esto.

El nivel de reflexión II, ligado al anterior, es aquel en el que el docente reflexiona sobre su práctica. Esto se da de forma consistente; no obstante, requiere mayor profundidad al abordar algún modelo de reflexión, por ejemplo el ciclo de Smyth, el cual es empleado en los informes para el análisis y la reflexión de la práctica. Esta modalidad propone la espiral reflexiva como modelo de análisis, por lo que en lo sucesivo el cuerpo de asesores tendrá que ahondar para que estos procesos metodológicos permitan la sistematización de la reflexión docente sobre su quehacer, pero con criterios bien definidos, como lo proponen los diferentes modelos.

El nivel de reflexión, es aquel en que el docente se ve inmiscuido en una comunidad de práctica, no de manera aislada, sino como parte de un grupo donde él es el aprendiz y la comunidad adonde llega su formadora. Este nivel de la reflexión no se logra, pues se particulariza en lo individual. Será necesario reflexionar esto como grupo de docentes formadores, pues nadie aprende en solitario; más bien comunidad nos forma. Desde esta etapa temprana del trabajo se deberá estar consciente de eso, de que la comunidad de práctica adonde arribamos nos media, nos forma y nos reconoce, en términos llanos, nos legitima en diálogo con la comunidad.

Lo anterior significa que como cuerpo docente tenemos el deber de estar atentos a los procesos de aprendizaje colectivos, donde la mediación sociocultural, la praxis como producto del diálogo en el seno de la comunidad, que nos permite reflexionar como parte de un gremio del que formamos parte y al que hemos decidido pertenecer como parte de nuestro proyecto de vida. Esto es fundamental pues dará pauta a la construcción de una vocación con bases colectivas.

En suma, la forma más auténtica de conocer y recuperar los saberes profesionales de los educadores en formación es este informe de experiencia profesional, pues para ello se les prepara, y hablar sobre sus experiencias frente a grupo, así como de las áreas de oportunidad que se detecten, es necesario, y este tipo de documentos lo permite.

Figuras Centrales_primeras.indd 74 25/04/24 11:58

Capítulo 2. Tesis de investigación

María Fernanda Pérez Sánchez[1]
Sandra Ivette Hernández Jiménez[2]
Tereisa Juárez Montaño[3]
Dulce María Jiménez Bautista[4]

RESUMEN DE CAPÍTULO

Este capítulo aborda los trabajos de investigación educativa en la modalidad de tesis que desarrollan los alumnos de la Normal. La tesis es la forma de presentar proyectos y productos de investigación que tiene una larga historia y aceptación en el ámbito científico. En estos trabajos de investigación los estudiantes apuestan por el desarrollo personal y apuntan hacia la innovación social, por medio del cultivo de la conciencia en un ambiente ético relacional que les permite comprender cualquier acto de enseñanza basado en una discusión del profesor; al solicitar que sus estudiantes sean capaces de responder al aquí y al ahora de la experiencia de aprendizaje, que sean la base de la construcción de la ciencia básica, conocimiento de base que alimenta las distintas disciplinas que forman el universo. Bajo la modalidad de tesis de investigación los estudiantes elaboran un protocolo de investi-

[1] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Elodia Díaz Aguilar C.C.T 27DJN0393Q, Zona 12, adscrita al Sector 22, perteneciente a la R/a El Tigre del municipio de Nacajuca, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9980-4429.
[2] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Niños Héroes C.C.T 27DJN077H, Zona 62, Sector 12, ubicado en la colonia El Frutal de la ciudad de Huimanguillo, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-2610-9800.
[3] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Rural C.C.T 27DJN0027U, Zona 67, Sector 05, ubicado en el poblado Santana, sección A, en el municipio de Cárdenas, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8584-7335.
[4] Licenciada en educación primaria, egresada de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, licenciada en educación primaria de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0233-418X.

Figuras Centrales_primeras.indd 75 25/04/24 11:58

gación que se estructura del siguiente modo: planteamiento del problema, estado del arte, marco teórico, estrategia metodológica, cronograma de actividades y referencias bibliográficas. Con este documento los estudiantes se presentan en un coloquio de investigación ante profesores investigadores expertos en la problemática que aborde cada uno, para recibir recomendaciones sobre delimitación de la problemática y sustento teórico y metodológico para el desarrollo de la investigación. Con estas sugerencias y recomendaciones discuten y trabajan con sus asesores con el fin de mejorar y enriquecer el protocolo, posteriormente, dan paso a la investigación y al trabajo de campo. Una vez que los estudiantes tienen la recolección de los datos, llevan a cabo el análisis y la interpretación de los resultados. La estructura final de la tesis es la siguiente: contenido, introducción, planteamiento del problema, marco teórico, estrategia metodológica, análisis e interpretación de los resultados, conclusiones, referencias bibliográficas y apéndice. Esta modalidad es la segunda opción más elegida, después del informe de prácticas. Las tesis contienen una diversidad temática que se puede apreciar en las siguientes páginas, dirigidas por los asesores de forma puntual con base en la metodología cualitativa.

Palabras clave: *tesis, preescolar, formación docente*

El método Montessori y su influencia en el desarrollo autónomo del niño preescolar

María Fernanda Pérez Sánchez[1]

Síntesis del trabajo, según la modalidad de titulación

En los últimos años la investigación educativa se ha desarrollado notablemente en relación con múltiples ejes temáticos, metodologías, estrategias y alternativas pedagógicas, los cuales han contribuido a enriquecer y a mejorar la práctica. Uno de esos ejes que abordé en este trabajo de investigación es la autonomía del niño preescolar. Esta habilidad es importante e indispensable, porque durante los primeros años de su desarrollo los niños moldean sus conductas, y qué mejor manera de ayudar los que enseñándoles a ser autónomos desde el jardín de niños.

Además, el desarrollo de la autonomía será favorable para ellos no sólo en el futuro, sino también en la actualidad, lo que contribuirá a que sean capaces de ser independientes, a que tengan la libertad de explorar, de comunicar sus ideas, de proponer otras nuevas, de resolver problemas, y, sobre todo, a que tengan la facultad de decidir lo que les gusta y lo que no; en suma, a que aprendan a ser independientes.

Por esa razón, es obligación de la escuela, los maestros y los padres de familia propiciar espacios de aprendizaje donde los alumnos tengan la oportunidad de demostrar y enriquecer sus capacidades, sus habilidades, sus conocimientos, en los que conozcan y construyan nuevos. Si se habla de una transformación pedagógica, mediante la cual se busca minimizar el con-

[1] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Elodia Díaz Aguilar C.C.T 27DJN0393Q, Zona 12, adscrita al Sector 22, perteneciente a la R/a El Tigre del municipio de Nacajuca, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9980-4429.

Figuras Centrales_primeras.indd 77 25/04/24 11:58

ductismo y las prácticas rutinarias, se debe tomar en cuenta que diversas existen maneras de lograr que el niño, por medio de su desarrollo autónomo, pueda gestionar sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales, las cuales abrirán paso a su desarrollo físico y mental.

En este sentido, trabajar con el método Montessori puede contribuir a una transformación en la pedagogía. Si lo que se busca, de acuerdo con la SEP (2017, p. 40), es emplear "una pedagogía que se centre en generar aprendices activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual", entonces hay que abrir paso a nuevas metodologías que nos permitan mejorar la práctica pedagógica y que esta práctica garantice en el niño el desarrollo pleno de su autonomía.

En efecto, este método amplió mi perspectiva educativa y me aportó conocimientos sobre la concepción del niño, del docente y de la escuela. Uno de sus objetivos es educar para la paz y, para que esto sea posible, se plantea como punto central la plena libertad del educando en la construcción de sus aprendizajes. Pues, según Moreno (2015), "el niño posee pasiones intensas y una de ellas es la de aprender, por ello la importancia de ofrecer un espacio y un ambiente preparados" (p. 16).

Partimos de la idea de que la autonomía, de acuerdo con Malagón y Rincón (2018),

> es esa posibilidad íntima y personal, en la que el sujeto decide cómo quiere ser y cómo debe ser con los otros, desde una plena conciencia de las directrices que regulan la convivencia; es la capacidad para obrar desde el sentido común, sintiendo la fragilidad de la humanidad del otro y la propia (p. 101).

Por lo tanto, este método considera que el niño es como un portador de enseñanza y constructor de sus propios aprendizajes, en los cuales se consideran primordiales tanto sus capacidades como sus habilidades, centrándolo como actor protagónico de su formación. Se busca que por medio de esta metodología se deje de ver al niño como un objeto que hay que fabricar; más bien se pretende que los maestros valoren cada una de sus capacidades y que, a partir de ellas mismas puedan potencializarlas.

De igual manera, que a través de éstas, los docentes dejen de trabajar con prácticas rutinarias y se atrevan a innovar, a trabajar con la diversidad que encuentren en sus aulas de clases; sobre todo, y no menos importante, se pretende que todos los educandos logren el desarrollo máximo de su autonomía que les permita hacer una transformación individual y que esta transformación permita crear una sociedad de cambio. Por consiguiente, si se quiere lograr una transformación pedagógica es importante tener como objetivo que el infante pueda ser un sujeto plenamente autónomo. Por lo tanto, con base en el planteamiento anterior, establecí la siguiente pregunta: ¿De qué manera podemos favorecer el desarrollo autónomo del niño de preescolar a través del método Montessori?

Narrativa del proceso y sus hallazgos o resultados

De acuerdo con Rojano (2008), la pedagogía es un conjunto de operaciones que se realizan en el campo educativo, apoyada en procedimientos y métodos que le dan organización y orden al estudio de la problemática educativa que se desarrolla en el entorno del aprendizaje y la enseñanza. De igual modo, la pedagogía ha dado origen a distintas propuestas de modelos tradicionales o activos, los cuales buscan la formación de un ser humano integral que sea capaz de hacer frente a la realidad socioeconómica, cultural y tecnológica en la que vive y se desarrolla de manera cotidiana.

De acuerdo con lo anterior, uno de esos métodos es el llamado método Montessori: "La pedagogía montessoriana destaca una enorme confianza en los poderes de la infancia, en sus capacidades de autoeducación, orientadas a la construcción de un mundo adulto autónomo y responsable" (Franco y Ferradás, 2020, p. 37); además, tiene como objetivo que el niño pueda trabajar en plena libertad por medio de la autonomía, la independencia y la autoconstrucción de aprendizajes. Se considera importante conocer, entonces, de qué manera influye el método Montessori en el desarrollo autónomo del niño preescolar.

Montessori, citada en Moreno, afirma que "los primeros dos años de vida del infante son los más importantes, en ellos ocurren los desarrollos que caracterizan la personalidad humana, que poco después desarrolla sus

potencialidades y exterioriza su interior impulsado por el entorno que le rodea" (p. 10). Si se pretende que los niños tengan las capacidades y las habilidades necesarias para enfrentarse al mundo, será primordial brindarles espacios donde ellos tengan la libertad de explorar, de comunicarse, de autodescubrirse de manera autónoma, pues si bien el acompañamiento es importante, no debería de verse interrumpido su proceso de aprendizaje por medio de una pedagogía rutinaria.

Lo ideal, entonces, es que cuenten con una pedagogía enfocada en formar alumnos que sean capaces de enfrentarse al mundo real, a los retos que se presentan en la sociedad, los cuales están basados en la diversidad que existe entre las personas, siendo esta diversidad a la que el niño va a enfrentarse, al mismo tiempo que se enfrentará a situaciones no planeadas, cuando tendrán que actuar de manera crítica e independiente. No obstante, el mayor reto es educar para el cambio, para formar alumnos más seguros, capaces y autónomos.

Montessori, citada en Obregón (2006), señala que "el método Montessori es una educación para la vida", para que el niño pueda enfrentarse a la vida. Es indispensable dejar que él por sí solo descubra, se equivoque y resuelva problemas, ya que en ese proceso aprenderá a construir sus propios aprendizajes; es decir, aprenderá por medio de sus propias experiencias y no por las de los demás.

Como se puede notar, las aportaciones de esta metodología son enriquecedoras ya que amplían la perspectiva sobre la educación y permiten descubrir cómo a través de la interacción, la manipulación, la experimentación y la libertad, los infantes desarrollan su autonomía al darles la oportunidad de actuar de manera independiente y, al mismo tiempo, al darles las bases necesarias para que puedan desenvolverse y aprender libremente.

Ahora bien, ¿cómo favorece la pedagogía Montessori a la educación preescolar? Anteriormente se ha precisado que María Montessori tiene como eje central al niño y su desarrollo y deja ver que es en la edad inicial cuando ellos inician el proceso de captar, imitar, asociar y construir sus aprendizajes de manera autónoma. Si no se les estimula de forma adecuada y no se les ofrecen estos espacios para que vayan desarrollándose, en la edad adulta serán dependientes, sin motivación y con falta de autorregulación, lo que implicará que tendrán un mal desenvolvimiento social, intelectual y

emocional, como lo sostiene esta autora de acuerdo con Obregón: "El futuro del hombre está en las potencialidades que tiene el niño".

Por otra parte, es necesario puntualizar que en el plan y en los programas de estudios surge el principio pedagógico de favorecer la cultura del aprendizaje mediante la cual, según la SEP (p. 122), "se ha de propiciar la autonomía del aprendiz y, con ello, el desarrollo de un repertorio de estrategias de aprendizaje, de hábitos de estudio, confianza en sí mismo y en su capacidad de ser el responsable de su aprendizaje".

Por consiguiente, la autonomía es la que nos permite actuar de manera independiente al hacernos cargo de nuestro propio aprendizaje y tomar nuestras propias decisiones. De este modo, su importancia radica no solamente en que seremos menos dependientes de los demás, sino en que favorecerá nuestro pensamiento crítico y reflexivo y estimulará la toma de decisiones y el buen desenvolvimiento social, emocional y cognitivo, y generará una mejor autorregulación, autodisciplina y autoconocimiento.

En ese sentido, el método Montessori no sólo desarrolla en el niño la lectoescritura, la experimentación, el pensamiento matemático y la motricidad, sino que permite que el infante sea más autónomo y responsable de su educación, sin perder la visión de que en su naturaleza está la necesidad por aprender; por lo tanto, lo ideal es estimular esa curiosidad, respetar sus ritmos de aprendizajes con amor y, sobre todo, con libertad.

Ahora bien, esta investigación tuvo un enfoque de carácter cualitativo debido a que se analizaron las características de la práctica docente en el Jardín de Niños Jacoba Vázquez, tomando en cuenta específicamente a los niños de tercer grado. El método empleado fue el etnográfico y las técnicas de investigación fueron la entrevista y la observación. Los instrumentos utilizados fueron el guión de entrevista, el guión de observación, las notas de campo y el diario de la educadora. Los sujetos de estudio fueron los padres de familia, los docentes y los directivos del jardín de niños. Ahora bien, en consonancia con lo establecido por Cotán (2019) elegí este método debido a que desde la Primera Conferencia de Antropólogos y Educadores, en 1954, se establecieron cuatro líneas de investigación en la etnografía escolar; a saber:

> Cultura y personalidad centrada en el estudio de lo que sucede fuera de la escuela y los principales sistemas de socialización y transmisión cultural. Etnografías escolares centradas en el análisis en la relación entre escuela y entorno social inmediato del alumno. La escuela es concebida como un sistema de reproducción cultural de normas, valores y modos de enfrentamientos con otros sistemas de transmisión cultural. Microetnografías centradas en las relaciones entre los agentes dentro del marco escolar. Etnografías centradas en las estructuras temporales y espaciales de la organización escolar.

Por su parte, Álvarez (2011) señala que la etnografía escolar, desde una orientación exclusivamente pedagógica, se entiende como el análisis de la institución escolar y las prácticas que acontecen dentro de ella. Por su parte, Serra (2004) es enfático al afirmar que la etnografía escolar no es muy diferente de los estudios etnográficos de los pueblos africanos, en cuanto al fin y en lo referente al proceso metodológico. Sin embargo, es claro que en el campo y objeto de estudio sí difieren.

En ese sentido, en referencia al objeto de estudio, las temáticas que pueden ser abordadas desde el punto de vista educativo van desde la transmisión y la reproducción cultural hasta procesos cognitivos, diversidad cultural, discapacidad, procesos formales e informales de aprendizaje, conflictos culturales, tipos de currículums, contenidos del currículum, diseño de políticas, procesos de enseñanza-aprendizaje, cauces de comunicación entre la comunidad escolar, discriminación, etcétera.

Una vez realizada las entrevistas y con la intención de precisar la información obtenida, se obtuvieron cuatro categorías apriorísticas de las cuales se rescataron los principales puntos de vista de los entrevistados, lo que enriqueció dicha investigación; así pues, dichas categorías fueron: la práctica del docente en la metodología montessoriana para erradicar prácticas rutinarias, el papel de las escuelas para desarrollar la autonomía desde el método Montessori, estrategias desde el método Montessori para desarrollar la autonomía, importancia de la autonomía en el preescolar y el rol del maestro desde el punto de vista del método Montessori.

Después de lo anterior, hice una matriz de análisis para tener una visión más puntual de los resultados obtenidos, de acuerdo con la pregunta: ¿De qué manera podemos favorecer el desarrollo autónomo del niño preescolar

a través del método Montessori? Los hallazgos fueron en relación con el hecho de que la autonomía del niño se puede favorecer de manera amplia y favorable pues su método cumple una función social con el niño, al considerarlo como un protagonista de su aprendizaje. Le brinda herramientas y materiales aptos y llamativos para que, además de aprender también, se divierta.

Asimismo, el ambiente preparado, la educación para la paz y la libertad son grandes estimulantes para la autonomía del niño, así como por el respeto a su naturalidad. Por esto y más, sin dudar puedo concluir que el método Montessori influye de manera positiva, amplia y completa en el desarrollo autónomo del niño, sumando además el fortalecimiento que hace a su pensamiento crítico y reflexivo, a su lenguaje y a su expresión emocional y social.

Análisis reflexivo

Hablar sobre la innovación y la puesta en marcha de nuevas metodologías que toman distancia de las tradicionales es una cuestión controversial a nivel educativo, específicamente entre los mismos docentes, quienes, por un lado, tienden a poner en práctica su función para aportar a sus alumnos experiencias significativas pero sin abrir paso a nuevas alternativas que les permitan mejorar su desempeño, al dar como justificación la "falta de tiempo" o, simplemente, el cansancio para investigar, leer y actualizarse, lo que, por un lado, es entendible, pues en muchas ocasiones la carga administrativa genera falta de motivación y frustración entre éstos; no obstante, considero que uno de los principales obstáculos es el cansancio por los muchos años de servicios, los que, en su momento, fueron maravillosos, pero que ahora tiene a los maestros agotados, tanto física como emocionalmente.

Lo anterior, en referencia a que uno de los principales comentarios que se aducen en contra del método Montessori es que "no se puede aplicar en las escuelas públicas" o "necesitamos muchos materiales y son muy caros", y sí, efectivamente lo son; sin embargo, tenemos a nuestro alcance y, sobre todo, al alcance de los niños, materiales diversos que son de mucha ayuda, los cuales sólo necesitan adecuarse de acuerdo con las posibilidades económicas y sociales de cada uno de los alumnos; claramente esto es posible

siempre y cuando se haya hecho una investigación previa a fondo sobre este método, pues algo que ocurre actualmente es que no queremos investigar y mucho menos leer.

En efecto, las limitantes señaladas en el párrafo anterior entorpece la práctica y afecta el proceso de aprendizaje del niño, debido a que estamos en tiempos de constante cambio, en los que lamentablemente nos encontramos con una sociedad apática y permisiva que en lugar de ser de ayuda para la formación de los infantes y un apoyo para los docentes, es todo lo contrario; por lo que en estos tiempos es necesario que como maestros tengamos la iniciativa, la emoción, el entusiasmo y el compromiso de seguir siendo formadores de una población infantil que, en el futuro, llegará a ser una ciudadanía plenamente autónoma que al mismo tiempo pueda regular sus emociones, y sus reflexionar resolver sus problemas y convivir pacíficamente.

Para conseguir lo anterior, el método Montessori nos ofrece una educación para la paz, basada en la libertad, pero también en la educación integral, lo que no solamente es de gran relevancia para el desarrollo de los niños sino también para los maestros, pues nosotros necesitamos recuperar nuestro amor por la enseñanza y reafirmar el compromiso que asumimos con la sociedad y con las futuras generaciones que llegarán a nuestras vidas, dándonos la oportunidad de dejar una huella positiva en cada una de ellas. Por eso, es necesario salir de nuestra zona de confort, prepararnos y ser capaces de descubrir cosas nuevas que nos permitan mejorar ampliamente nuestra práctica docente.

Actualmente nos enfrentamos a una sociedad muy compleja, sin dejar de reconocer que, actualmente los maestros no contamos con un respaldo, pues se habló de que habría un proceso de revalorización docente pero lamentablemente ha ocurrido todo lo contrario, por lo que ahora, más que nunca, es necesario dar un giro de ciento ochenta grados y centrarnos en lo que en verdad nos debe interesar: nuestros alumnos.

Y, es este método, sin menospreciar a los demás, el que nos muestra una perspectiva diferente de enseñar, o bien de guiar la vida de nuestros alumnos. Aquí radica la importancia de dejar a un lado las limitantes y los obstáculos que se presenten, pues es necesario centrarnos en el niño y en su naturalidad por aprender. Y esto sólo podemos lograrlo si comprendemos

que nuestro papel es uno de los más importantes e impactantes en la sociedad, pero al mismo tiempo, si revaloramos nuestra función y somos empáticos con nuestros colegas, y sin olvidar que nuestra tarea debe ser asertiva, hasta el punto de convertirse en apoyo y acompañante de la naturaleza del niño, al preparar un material completo, organizado, llamativo, motivante y al ambiente idóneo para estimular el aprendizaje.

Por lo tanto, como decía María Montessori, de acuerdo con Moreno: "La maestra o el maestro debe ofrecer lo necesario en la medida justa, como un sirviente que prepara un trago para su señor y luego se lo da para que él beba a voluntad. Los maestros deben preocuparse por escuchar al niño, crear un ambiente para que él se convierta en su propio maestro" (pp. 20-21).

Dicho lo anterior, de acuerdo con los resultados de esta investigación, puedo afirmar que el método Montessori sí se puede aplicar en las escuelas públicas; puede ser difícil sí, pero no es imposible. Aplaudo, aprendo, admiro y valoro la experiencia y la huella que han dejado miles de maestros en la vida de los niños, pero ahora es tiempo de retomar el amor, la vocación y el compromiso que tiene nuestra función en la vida de nuestros alumnos. Seamos un poco como los niños y abramos paso a la curiosidad, al asombro, a la diversión, a la imaginación y a la creatividad.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 37(2), 267-279, en https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200016.

Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga,* 1 (1), 83-103, en DOI: http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241

Franco López, J. P., L. Ferradás Blanco, (2020). María Montessori (1870-1952)-Caroline Pratt (1867-1954): dos vidas en paralelo y la pasión compartida por la autonomía de la infancia. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil,* 9(1), 29-41, en https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/6733.

Malagón, R. Y., y Rincón, H. L. (2018). Pedagogía de la autonomía: exigencias en la enseñanza del docente crítico. En *Formación docente y pensamiento crítico,* Páez Martí-

nez, Lucio, Milena, Ruth, Herrera, Rondón, Marlén, Gloria, y Trejo Catalán, José Humberto, (eds.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO/ México: CRESUR en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf.

Moreno, R. O. J. (2015). Contexto y aporte de María Montessori a la pedagogía, a la ciencia y a la sociedad de su momento. En *La pedagogía científica en María Montessori: aportes desde la antropología, medicina y psicología.* Editorial Académica Española, en https://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESYPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Pedagogia%20con%20enfasis/Mesa%201%20septiembre%2020/Oliverio%20moreno.pdf.

Obregón, N., (2006). Quién fue María Montessori. *Contribuciones desde Coatepec,* (10), pp. 149-171, en https://www.redalyc.org/pdf/281/28101007.pdf

Rojano, M. J. E. (2008). Conceptos básicos en pedagogía. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* (4) 3, pp. 36-47, en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717946.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación,* 334, pp. 165-176, en http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re334/re334_11.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica, en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf.

Efectos emocionales del ambiente virtual de aprendizaje en un jardín de niños de educación preescolar

Sandra Ivett Hernández Jiménez

Síntesis del trabajo, según la modalidad de titulación

El planteamiento del problema de esta investigación abordó los efectos emocionales que causaron las clases en línea por la enfermedad de un coronavirus, el Covid-19 (por sus siglas en inglés), en español se denomina coronavirus de tipo 2 causante del síndrome respiratorio agudo severo (SRAS-CoV-2). Esta investigación la llevé a cabo en el periodo que comprendió de mayo de 2021 a mayo de 2022, en el Jardín de Niños Fernando Montes de Oca, de organización multigrado, en el cual, al igual que en todas las escuelas de más de 200 países alrededor del mundo, las clases presenciales fueron suspendidas, y el alumnado y el personal docente y de apoyo y asistencia a la educación confinado a sus hogares para trabajar en línea, virtual o a distancia (García, 2021).

El objetivo general del estudio fue explorar las experiencias de alumnos, profesores y padres de familia del nivel preescolar, con el fin de identificar los efectos físicos y emocionales provocados como resultado de la exposición a un ambiente virtual de aprendizaje. Los objetivos específicos fueron analizar las experiencias de profesores, alumnos y padres de familia, con el fin de identificar los efectos físicos y emocionales provocadas como resultado de la exposición a un ambiente virtual de aprendizaje.

Ahora bien, en relación con los efectos emocionales provocados por un ambiente virtual de aprendizaje al que fueron expuestos docentes, alumnos y padres de familia, el Ministerio de Salud de Costa Rica (2020) realizó una extensa investigación, incluida en un documento denominado "Lineamien-

Figuras Centrales_primeras.indd 87 25/04/24 11:58

tos de salud mental y apoyo psicosocial en el marco de la alerta sanitaria por coronavirus (Covid-19), la cual señala que la sobrecarga laboral y sobrecarga la emocional pueden aparecer en su espacio de trabajo. Considerando el estrés y el bienestar psicosocial general, su atención es tan importante como revisar la salud física. Se han confirmado estos efectos emocionales al menos la en mitad de los maestros consultados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). La encuesta que aplicó a casi 300 000 docentes, directores y supervisores de educación básica, determinó que 45% reconoció que no asistir a clases presenciales afectó principalmente el estado emocional de sus estudiantes. Uno de cada tres (31%) notó que la distancia afectó su aprendizaje y uno de cada cinco (20%) advirtió que estudiar desde casa afectó más las habilidades sociales de los alumnos.

Por otra parte, según la SEP, en la mesa de un hogar de la Ciudad de México, cuatro alumnos que pertenecen al sistema educativo público en distintos niveles aseguran que no aprenden porque no les gusta tomar clases en línea y porque el programa "Aprende en casa II" les aburre. Por lo tanto, se considera que las clases en línea no son nada fáciles, no generan una comunicación diaria, ni propician la retroalimentación con los maestros.

Mientras tanto la organización Voz Pro-Salud Mental Ciudad de México (2020) publicó que las clases en línea, originadas por la pandemia, provocaron afectaciones emocionales en niñas, niños, padres y maestros, mismas que deben ser atendidas; de acuerdo con esta organización, 25% de los padres de familia notó que la conducta de sus hijos empeoró tras las clases virtuales, contra 16% de aquellos cuyos hijos toman clases presenciales. Además, 54% de los padres se siente muy estresado con la educación a distancia. La organización agrega que este modelo a distancia hace más difícil mantener la atención de los menores, sobre todo de niños de cinco a 12 años de edad, lo que representa un reto para los maestros, dado que muchos de ellos no cuentan con la capacitación necesaria para impartir clases en línea.

Como resultado de los diferentes espacios de práctica, hice registros sistemáticos de acuerdo con mi diario de campo (2021), en relación con el impacto emocional que han causado las clases virtuales a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde no sólo los alumnos y los padres de familia se vieron afectados, sino también los docentes del jardín de niños donde se llevó a cabo la práctica, por la situación que se vive en la actualidad

derivada de la pandemia por Covid-19, por lo que la educación se ha visto en la necesidad de adaptarse a las clases virtuales, ya que se el aprendizaje se dificulta ante la falta de preparación de los padres de familia para la enseñanza, debido a que no saben manejar las distintas plataformas electrónicas como Meet, Classroom, Zoom, ni dominan el uso de una computadora o un teléfono móvil.

Otra situación que influyó mucho, sobre todo durante la pandemia, fue que muchos niños quedaron a cargo de sus abuelos y de igual manera se vieron afectados por el manejo de estas herramientas tecnológicas, ya que la mayoría son analfabetas. Otro aspecto por el que se vieron afectados fue que no contaban con recursos suficientes como para contratar internet o hacer uso de las recargas telefónicas; también hubo efectos físicos como insomnio, irritación de ojos, dolor de cabeza, ojos llorosos, dolor de espalda por estar varias horas sentados y muy cerca de una pantalla, la cual, en muchos casos, no adaptaron para que tuviera poco brillo, lo que ocasionó comportamientos como estrés, llantos o rabietas, falta de atención y de participación, de manera que también los pensamientos y las emociones que aparecieron, o se intensificaron, fueron una consecuencia de la experiencia virtual.

Por otra parte, de acuerdo con lo observado durante las prácticas intensivas, pude comprobar que el impacto emocional que causan las clases virtuales, el uso de estas tecnologías para el aprendizaje y la saturación de actividades, provocaron cambios de conductas no sólo en los niños sino también en los padres de familia e incluso en los docentes. Estas emociones van desde sentirse enojados, molestos, ridiculizados hasta orgullosos, estresados etcétera, lo que afecta el aprendizaje porque influye en la comunicación, la atención y la memoria, y en todo lo que necesitan para hacerles frente. Las personas enojadas actúan visceralmente, lo cual tiene consecuencias, sobre todo negativas, en el aprendizaje. Si una niña se siente agitada o de mal humor y no sabe cómo calmarse o reorientar sus sentimientos, le resulta más difícil concentrarse en el aprendizaje, ya que la educación socioemocional ha comprobado la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje.

Este aspecto viene a ser de doble importancia en un contexto tan específico en el que el aislamiento físico obligatorio y la imposición de la educación virtual empujan a los niños de educación preescolar a un "aisla-

miento comunicativo", tanto por el hecho de que ya no hay una convivencia cotidiana entre compañeros de clase, la cual ayuda a alivianar el estrés, como por la reducción de canales de comunicación que involucren el contacto visual y el uso del lenguaje corporal, que en muchos casos permite también a la persona mediadora detectar a tiempo cualquier anomalía emocional en el grupo. Aunado a esto, existe bastante acceso a información sobre metodologías, técnicas y plataformas para la generación de una clase virtual de calidad, pero muy poco se habla sobre el tratamiento emocional que implica el distanciamiento físico.

De acuerdo con toda la información recopilada, durante las clases en línea se presentaron diversos problemas en los alumnos de educación preescolar, pues mostraron actitudes no favorables; una de ellas es que los estudiantes decían que las actividades era difíciles, sin intentar realizarlas; mostraban estrés, enojo, e incluso se dormían y no prestaban atención. De acuerdo con los padres de familia, preferían no mandar ninguna evidencia, evitaban conectarse, manifestaban escusas para estar en la clase, no mostraban apoyo a sus compañeros, se mantenían callados o se distraían con lo que estaba a su alrededor; por ello de 26 alumnos sólo cuatro mostraban interés para la clase.

Aquí surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efectos emocionales y físicos originan los ambientes virtuales de aprendizaje en niños, maestros y padres de familia de educación preescolar? Otras preguntas fueron: ¿Qué tanto se está tomando en cuenta la salud mental de las personas participantes en estos procesos pedagógicos? ¿Cuáles son las experiencias de niños, profesores y padres de familia en un entorno virtual de aprendizaje? ¿Cómo son los comportamientos de los niños en las clases virtuales? ¿Qué emociones se ven más afectadas con el uso de la tecnología? ¿Qué efectos físicos provocan en los niños de preescolar las clases en línea?

Narrativa del proceso y sus hallazgos o resultados

Este trabajo de investigación se originó con la selección de la modalidad de tesis, debido a mi interés por indagar acerca de lo que sucedía con alumnos, docentes y padres de familia por estar expuestos al confinamiento y trabajar

en línea, virtual o a distancia, debido a la pandemia por Covid-19. En una de las primeras sesiones de trabajo con mi asesor establecimos un cronograma de actividades y acordamos trabajar en seminario-taller. Para iniciar y ubicar el tema en perspectiva llevé a cabo una revisión del estado del arte del tema; como era y sigue siendo un tema de actualidad me di cuenta de que existía poca investigación, lo que motivó más mi interés por hacer este trabajo.

La revisión de la literatura me permitió acotar el tema, que quedó de la siguiente manera: efectos emocionales del ambiente virtual de aprendizaje en un jardín de niños de educación preescolar. Con la definición y la delimitación del tema de estudio procedí a la elaboración del protocolo de investigación que comprendió los siguientes apartados: estado del arte, planteamiento del problema de investigación, que a su vez se subdividió en los siguientes subtemas: el problema de investigación, la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación, el marco teórico, la estrategia metodológica, el cronograma de trabajo y las referencias bibliográficas. De este modo quedó conformado el proyecto. Este protocolo se presentó en el coloquio de los trabajos de titulación que año con año se exponen ante lectores externos y fue enriquecido con sugerencias de mejora. Una vez hechas las correcciones y las adecuaciones, inicié con el desarrollo de la investigación.

Para la integración del documento final, con las adecuaciones correspondientes, el protocolo de investigación se convirtió en el capítulo uno del trabajo de titulación. Después desarrollé el marco teórico, el cual comprendió, en primer lugar, un apartado referente a la teoría que sustentó este trabajo; en segundo lugar se definieron conceptualmente los términos relacionados con el tema de estudio y, finalmente, en tercer lugar, se incluyó información especializada sobre el tema, los datos estadísticos más relevantes que existían a la fecha, así como información empírica que recolecté por medio de la observación y la entrevista.

Una vez conformado el apartado anterior, continué con la metodología de la investigación. Como ya he señalado al principio de este documento, esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico y se emplearon la técnica de la observación y la entrevista (Álvarez-Gayou, 2003, y Hernández, 2011). Para la construcción de los guiones correspondientes a la recolección de la información revisé el artículo de Cisterna

(2005). Esta lectura me permitió construir dos cuadros de doble entrada denominados categorización y triangulación, con las siguientes columnas: ámbito temático, preguntas de investigación, objetivos, categorías y subcategorías. Posteriormente elaboré un concentrado para el cual retomé la información de la última columna del cuadro de categorización y triangulación que quedó estructurado con las siguientes columnas: preguntas para los docentes, preguntas para los alumnos y preguntas para los padres de familia; una columna para cada sujeto entrevistado respectivamente. Con este trabajo surgió la guía de entrevista y de observación, con las cuales llevé a cabo el trabajo de recolección de información en el campo.

La recopilación de la información se llevó a cabo en el Jardín de Niños Fernando Montes de Oca, donde anticipadamente hablé con la directora para que me permitiera hacer las entrevistas al personal del jardín, fuera del horario laboral, con el fin de obtener información para llevar a cabo la elaboración del trabajo de titulación; ella me dio su autorización. Seleccioné a tres madres de familia por la disponibilidad de horario que tuvieron para hacerles la entrevista, les expliqué el propósito y les dije que la información recabada sería para la elaboración de mi tesis.

Ahora bien, las entrevistas se llevaron a cabo en el jardín de niños con todas las medidas sanitarias correspondientes. Algo bueno fue que todas tuvieron el interés de apoyarme y respondieron a todo lo que les pregunté. Antes de iniciar las entrevistas les informé que éstas serían grabadas para obtener una mejor comprensión de sus respuestas. Gracias a lo que dijeron logré obtener información de calidad; con los niños ocurrió lo mismo, sólo que en este caso entrevisté a los que más platicaban con el fin de obtener la mejor información.

Por otra parte, la participación de las maestras fue muy acertada, ya que gracias a su experiencia fue muy útil todo lo que respondieron. Una de las dificultades que se me presentaron fue que originalmente quería entrevistar por lo menos a la mitad de los niños que asistían a clases virtuales, y a la misma cantidad de madres de familia, pero debido a que la mayoría de éstas trabajaba y no podía pedir permiso, no fue posible; por ello tomé la decisión de quedarme con las tres entrevistas de las madres de familia, de tres niños y de tres maestras del jardín de niños. El resultado fue que obtuve información de mucha calidad.

Ahora bien, una vez que tuve la información recolectada organicé los datos y llevé a cabo una primera lectura completa. A sugerencia de mi asesor, las categorías se establecieron con anterioridad, ya que eso me permitiría entrar en el campo con mayor seguridad porque, como nueva investigadora, tenía poca experiencia en la recolección de información empírica. En esta primera lectura identifiqué información relacionada con las categorías y empecé el proceso de codificación. En total realicé cuatro lecturas del material, ya que había categorías de las que no encontraba información suficiente; pero me di cuenta de que en la medida en que volvía a leer y a releer las entrevistas, así como las notas de las observaciones, poco a poco las categorías fueron emergiendo, lo que me provocó mucha satisfacción. De ese modo pude concluir con la codificación.

Con la información codificada procedí a establecer una primera redacción de la siguiente manera: con base en la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, organicé las categorías y las ordené de acuerdo con los subtemas que me fueron proporcionando estos apartados de la estructura del proyecto original. De tal manera que cada categoría quedó ubicada en algún subtema que surgió de la estructura del trabajo. Ya una vez con esa organización llevé a cabo el análisis teniendo como guía esos subtemas y las categorías correspondientes; de esa manera quedó conformado el apartado denominado "Análisis e interpretación de la información". Finalmente hice la triangulación estableciendo la relación entre los datos proporcionados por los docentes, los alumnos y los padres de familia, así como la relación que emergió entre los datos proporcionados por los entrevistados y el marco teórico.

Análisis reflexivo

Entre los hallazgos de mi indagación, puedo señalar que la falta de mobiliarios o un área adecuada en los hogares fue uno de los resultados más recurrentes del que los entrevistados dieron cuenta, lo que provocaba cansancio, estrés y conflictos entre los miembros de las familias. La pandemia fue un evento que tomó por sorpresa a todos y para el cual indudablemente no estábamos preparados, ni los padres de familia, ni el sistema educati-

vo ni el gobierno. En las familias los conflictos se originaron porque en un principio había hijos en diferentes niveles educativos, que iban desde preescolar hasta la universidad. Los padres optaron por dar prioridad a los hijos de los niveles más avanzados y dejaron sin clases a los hijos que estaban en preescolar o en primaria, debido a que sólo contaban con uno, o si acaso, dos equipos de cómputo, o una computadora y un teléfono móvil.

Otro hallazgo fue la falta de servicio de internet. Muchos padres trabajaron con sus hijos únicamente con los datos de un plan telefónico o con las recargas, lo que ocasionó un gasto que no estaba contemplado en sus presupuestos, si es que acaso tenían uno. La falta de experiencia en el uso y manejo de las plataformas electrónicas fue otro de los obstáculos muy difíciles a los que los padres o tutores se enfrentaron. La falta de paciencia y comprensión de los padres para ayudar y guiar a sus hijos con las tareas y las actividades que los maestros asignaban en las plataformas, fue otra situación que dejó ver la importancia de la figura del maestro dentro del sistema educativo. Lo anterior contribuyó a que el trabajo del maestro fuera más valorado, apreciado y reconocido por los padres de familia.

En lo que se refiere a los docentes, se enfrentaron igualmente a varias situaciones parecidas a las que hicieron frente los padres de familia. Muchos docentes no tenían las habilidades para el manejo de las plataformas electrónicas, lo que les dificultó comunicarse adecuadamente con sus alumnos. En el caso de esta investigación, eran alumnos de preescolar quienes, por la misma naturaleza del nivel educativo, no sabían leer y obligatoriamente requerían el apoyo y la presencia de un adulto para el manejo de las plataformas, así que el docente debía trabajar con el alumno y con el padre o el tutor. Aunado a lo anterior, los docentes se enfrentaban a una mayor carga de trabajo, porque debían planear para ellos como lo hacían de manera habitual, presencialmente, y además, planear aparte para los padres de familia, para que, a su vez, éstos pudieran trabajar con sus hijos.

La falta de un espacio con mobiliario adecuado provocó estrés y dolores corporales en los niños, debido a que, por su edad, tenían que estar sentados varias horas con las piernas colgando porque sus sillas eran muy alta para ellos. El espacio casi siempre fue la sala de la casa, área en la que normalmente conviven todos los habitantes del hogar, así como las mascotas, y hay ruido ambiental que provocaba distracciones en los niños de preescolar. Si

la casa estaba ubicada en el campo o en una zona rural, además de todo lo anterior, había que sumar la existencia de animales de traspatio, así como las interrupciones del servicio de energía eléctrica.

En los padres de familia y en los docentes todas estas situaciones que se han descrito en los párrafos anteriores provocaban estrés, tristeza, ansiedad, entre otras emociones sus ánimos cambiaban constantemente (Silgado, 2022). En cuanto a los efectos físicos, se presentaron dolores de cabeza y de espalda, ojos irritados por la exposición excesiva al brillo de la pantalla del teléfono móvil o de la computadora. Algunos llegaron a caer en depresión, ya que su vida diaria o el ritmo de vida que llevaban los afectó, porque en esos tiempos debían estar en aislamiento y también con la zozobra y la incertidumbre de contagiarse y, aun, hasta de perder la vida, como ocurrió con muchos de sus familiares, compañeros de trabajo, conocidos o vecinos.

El confinamiento que provocó la pandemia por el Covid-19 mostró la realidad de las diferencias que ya existían antes, que se manifestaron y se hicieron más profundas (Rodríguez, 2020). Lo que hizo que, en el caso del sistema educativo, al menos eso creo, se tomara más conciencia de las necesidades que tienen los docentes de mejorar sus habilidades en cuanto al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de desarrollar mejores conocimientos para ser más resilientes y de revalorar el trabajo del maestro. Este aspecto fue reconocido no sólo por el sistema educativo, sino también por los padres de familia, quienes fueron más empáticos con el trabajo del docente en el aula pues éste se enfrenta a muchos alumnos y aun así propicia aprendizajes en los estudiantes.

El manejo y el aprovechamiento de las TIC es una de las contribuciones más importantes de esta investigación, aunque también una de las más difíciles de enfrentar, porque nos dimos cuenta de que la falta de tecnología es una de las carencias que más diferencias provoca entre las familias y los docentes, y entre una escuela urbana y una ubicada en el medio rural. Sin duda, es uno de los grandes desafíos que actualmente tiene el sistema educativo. La dotación de tecnología, capacitación y actualización para los docentes no constituye el todo en el sistema educativo, pero sí contribuye en buena medida a la superación de las diferencias y a la equidad y la inclusión en la educación en Tabasco.

La suspensión de clases presenciales, el confinamiento en los hogares y la impartición de clases en línea, virtuales o a distancia, causó en mí una intensa impresión emocional y un gran desconcierto, porque definitivamente, como estudiante de la licenciatura, no estaba preparada para enfrentarme a semejante tarea. Recuerdo que una de las situaciones que más me afectaron física y emocionalmente fue que como estudiante del nivel superior también tenía clases virtuales, en línea o a distancia, pero además también debía llevar a cabo mis prácticas profesionales como docente en formación. Las dificultades que se me presentaron fueron la falta de habilidad para diseñar la planeación de estrategias que lograran atraer la participación de todos mis alumnos durante las clases en línea, virtuales o a distancia; me esforzaba mucho para preparar actividades que captaran su atención, pero no lo lograba: la participación de mis alumnos era muy escasa, no prestaban atención, se distraían y no entendían mis consignas.

En relación con los padres, en un principio faltaba empatía y comprensión, de tal modo que me angustiaba porque veía que los alumnos no estaban desarrollando los aprendizajes que me había propuesto, debido a que se encontraban aislados, no convivían con sus compañeros de manera presencial y aunque me esforzaba para diseñar y llevar a cabo distintas estrategias, al darme cuenta de que no funcionaban o funcionaban muy poco, como docente en formación me hacía caer en depresión por no saber cómo actuar con los padres y, principalmente, con los alumnos, ya que como futura maestra, estaba segura, cada día entregaba lo mejor de mí, y al no ver resultados, creía que perdía mi tiempo y hacía que los niños perdieran el suyo porque notaba que cada día ellos aprendían menos.

Con los resultados de esta investigación comprendí que los alumnos de preescolar se mostraban inquietos, estresados, enojados, desesperados y acongojados porque estaban en un lugar incómodo, sin las condiciones físicas, ambientales y emocionales adecuadas para vivir en un confinamiento y, además, recibir clases a través de una plataforma electrónica por medio de una computadora o de un teléfono móvil. Mi preocupación por que ellos aprendieran en esas condiciones me llevó a pensar que todos perdíamos el tiempo. Sin embargo, no todo fue tiempo perdido, porque reconozco que los alumnos y los padres aprendieron a valorar mejor el trabajo del docente y se volvieron más empáticos. Y aunque los problemas que provo-

có el confinamiento no se han resuelto, al menos están al descubierto y he aprendido a manejar mejor las TIC y también he desarrollado habilidades que me permiten ser más resiliente y tener mejores capacidades para enfrentarme al trabajo no p esencial (Goleman, 2012, y Del Valle, 2019). Estoy segura de que los alumnos de preescolar aprendieron mucho acerca de las enfermedades, de la necesidad de cuidarse a sí mismo y de cuidarse unos a otros.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. http://rincondepaco.com.mx/rincon/Inicio/Seminario/Documentos/Libros/Como_hacer_invesgacion_cualitativa.pdf.

Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, 14*(1), 61-71. https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf

García, A. L. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24*(1), 9-32. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

Goleman, D. (2012). La inteligencia emocional. España: Kairós. [Versión en línea.] https://www.ascodes.com/wpcontent/uploads/2017/11/Inteligenciaemocional.pdf.

Hernández, L. L. (2011). La mirada fenomenológica de Poulain de la Barre. I*nvestigaciones Fenomenológicas,* (3), 249-263. http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/rif/article/view/5617.

Jiménez, M. S. I. (2022). *Diario de campo.*

Ministerio de Salud de Costa Rica (2020). https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/biblioteca-de-archivos-left/documentos-ministerio-de-salud.

Organización Voz Pro-Salud Mental Ciudad de México (2020). https://www.vozprosaludmental.org.mx.

Rodríguez, L. J. C. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13*(2), 114-139. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384620.

Silgado, S. C. (2022). Emociones primarias: cuáles son, tipos y funciones. https://www.psicologia-online.com/emociones-primarias-cuales-son-tipos-y-funciones-5474.html.

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación preescolar. México. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Valle. M. A. del (2019). El manejo de la inteligencia emocional en las aulas virtuales y su impacto socioeducacional. https://icono14.net/ojs/index.php/actas/article/download/1275/1523.

Títeres: un recurso educativo para favorecer aprendizajes significativos en educación preescolar

Tereisa Juárez Montaño[1]

Síntesis del trabajo, según la modalidad de titulación

Este trabajo de titulación tuvo como objetivo analizar de qué manera las educadoras utilizan los títeres para favorecer aprendizajes significativos. Lo anterior, en consideración de que en los jardines de niños es útil formar con recursos que sean del interés de los alumnos, de acuerdo con la etapa biológica por la que atraviesan (Sarmiento, 2007, y Palacios *et al*., 2010). Durante las jornadas de observación y ayudantía y el periodo de prácticas profesionales de toda la licenciatura, en los diferentes jardines de niños, noté el escaso uso de títeres como parte de los recursos educativos para favorecer, mejorar y redimensionar las experiencias de aprendizaje, de forma particular con los niños de preescolar. Al mismo tiempo, mediante la observación y la ayudantía identifiqué un hecho detonador para llevar a cabo la presente investigación fue: cuando vi cómo un alumno sujetó un títere del aula, empleó una segunda voz y, mediante el personaje representado por el títere, animó a un compañero de la clase a realizar la consigna.

Lo señalado en el párrafo anterior remite a teorías filosóficas de la educación que explican cómo es la evolución del desarrollo del niño y la adquisición de conocimientos y capacidades y la consolidación del aprendizaje en los primeros años de vida. Una de estas teorías es la de Albert Bandura, sobre el aprendizaje social. Desde su perspectiva, todo aprendi-

[1] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Rural C.C.T.: 27DJN0027U, Zona 67, Sector 05, ubicado en el poblado Santana, Sección A, en el municipio de Cárdenas, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8584-7335.

Figuras Centrales_primeras.indd 99 25/04/24 11:58

zaje nuevo se produce por factores ambientales o conductuales, como escuchar y observar en situaciones reales y simbólicas; lo que da lugar al aprendizaje mediante acciones psicomotoras (Sanabria González, 2008) pasa de ser una idea simple a un modelo imitable por la representación del comportamiento. En ese mismo orden de ideas, un ejemplo evidente es el experimento del muñeco bobo, en el que, mientras un individuo puede observar el comportamiento de un modelo, —en este caso a su padre, al facilitador del aprendizaje, que es el educador o bien, al propio títere,— el niño se apropia de conocimientos mediante este mecanismo social (Pedagogía MX, 2021, 5:14).

A partir de lo anterior, surge mi interés por investigar qué ocurre con el uso de títeres como recurso educativo, que la educadora y sus alumnos construyen en las aulas, si se considera que hoy en día, gracias a la tecnología, existen muchos aparatos electrónicos; por ejemplo, Siri, una inteligencia artificial con funciones de asistente personal, a veces con su propia personalidad, que se encuentra en el hogar, convive con los alumnos de preescolar y hasta es considerada parte de la familia. Con tan sólo hablarle o darle órdenes puede mostrar videos en la web o buscar un Tiktok; el motivo por el cual, me planteé los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera las educadoras utilizan los títeres para favorecer aprendizajes significativos? ¿Qué aprendizajes construyen los alumnos con el uso de títeres como recurso educativo en preescolar? A partir de la utilización de los títeres como recurso educativo por parte de las educadoras, ¿de qué modo se ven beneficiados los alumnos de preescolar?

En consonancia con Mármol (2019), cuando el títere y su identidad se sitúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin necesidad de modificación alguna, los espectadores desarrollan conocimientos, habilidades, competencias y, por supuesto, destrezas, fungiendo como recurso estimulante interdisciplinar, pues manifiestan no un campo de formación académica, área de desarrollo personal y social o ámbito de autonomía curricular sino un trabajo integrador y significativo.

Ahora bien, ¿qué son los títeres? Moreno (2015), cuando investiga la función de los recursos materiales en educación infantil, refiere:

> Es pertinente seleccionar el tipo de materiales que deben acompañar determinadas experiencias, intentando que éstos no sustituyan la actividad de los niños. Todo material puede llegar a desarrollar tanto una función motivadora como de soporte a la actividad, pero el protagonista y el que tiene que llevar la acción debe ser el propio niño [p.14].

Con ello sostengo que, en preescolar, los títeres como recurso educativo favorecen aprendizajes significativos con la puesta de una historia y una identidad mediante un estímulo que abarca diferentes ámbitos como el cognitivo, el social y el emocional.

Tipología de títeres

Hoy, con la tecnología, la creación de un títere puede llegar a ser heterogénea, incluso, mediante el reciclado; por ejemplo, con tan sólo una bolsa vacía de harina de maíz, unos cortes para las aberturas de las partes del cuerpo, como la boca, y un plumón, con el que remarco los gestos y los detalles y, ¡listo!, ya tengo un títere. A pesar de ello, hay autores que tienen una respuesta concreta cuando se trata de los tipos de títeres.

La organización Argentina Creativa (2015) describe cuatro tipos de títeres:

1. Guante/guiñol. Puede ser confeccionado con un globo. Para darle las proporciones de la nariz, la boca, los ojos, las orejas y los labios, se puede utilizar papel maché. El largo debe ser hasta el codo del titiritero manipulador.

2. Títeres de sombra. Son fenómenos indisolublemente unidos, tanto en emotivas sugerencias, como en el fenómeno concretamente perceptible que determina las imágenes. Se puede utilizar con ayuda de tres elementos: artefacto, luz y figura, además del manipulador e, incluso, en ocasiones escenografía.

3. Títeres de boca/varilla. Es cualquier material que tengamos a mano y que pueda cumplir con las exigencias que el teatro de títeres y su técnica de manipulación requieran.

4. Títeres mascarones-gigantes. Son figuras móviles como máscaras y estatuas articulares. Este tipo contiene acción dramática y/o pantomima.

Enfoque actual del plan y programa de estudios de educación preescolar: títeres y sus relaciones en educación preescolar.

Lo interesante de ser maestro es aplicar en toda la extensión el término "formar" a sus alumnos, mediante buenas prácticas, porque significa llevar a cabo el deber ser de un maestro con base en las consideraciones que las autoridades educativas estipulan oficialmente.

En el plan y programa de estudios de educación preescolar de la Secretaria de Educación Pública (SEP) (2017) se especifica que

> las niñas y niños que transiten por la educación preescolar deben desarrollar los siguientes siete propósitos: *1)* adquieran confianza para expresarse, *2)* usen el razonamiento matemático, *3)* se interesen en la observación de los seres vivos, *4)* se apropien de valores y principios, *5)* desarrollen un sentido positivo de sí mismos, *6)* usen la imaginación y la fantasía y *7)* tomen conciencia de las posibilidades de expresión [pp. 157-158].

De acuerdo con la SEP, en el campo formativo de lenguaje y comunicación para el nivel preescolar,

> el objetivo es que la expresión oral de los niños se fortalecerá de forma gradual mediante la interacción social y la adquisición de sentidos lingüísticos cada vez más mejorados. Por su parte, en el área de desarrollo de educación socioemocional, la visión educativa es que los alumnos integren habilidades, valores y actitudes que les permitan el manejo de sus emociones, la construcción de su identidad y de establecer vínculos con los demás. En el área de desarrollo artes, el fin es que los alumnos, por medio del lenguaje artístico, usen su imaginación, iniciativa y creatividad para expresar sus ideas sobre su entorno y otros, mediante experiencias como la pintura, la expresión teatral en juegos simbólicos, el baile, recursos expresivos o con música [pp. 181, 304, 281, 291].

Por lo tanto, considero que estos propósitos planteados por la autoridad educativa se fortalecen con el uso de los títeres en el trabajo con los preescolares en diversas situaciones didácticas y en distintos proyectos; por ejemplo, en el teatro guiñol, en las dramatizaciones de cuentos o en la personificación.

En ese sentido, en esta investigación consideré el fenómeno de la corriente filosófica constructivista. Serrano y Pons (2011) explican que en el constructivismo los resultados no son una mera copia de la realidad preexistente, sino que, por el contrario, se trata de un proceso emprendedor y de intercambio por medio del cual la información que fluye del exterior es interpretada y reinterpretada por la mente.

El desarrollo cognitivo. La SEP aclara que "uno de los criterios para organizar el trabajo educativo es considerar las etapas de desarrollo psicopedagógico del niño" (p. 114). Para Piaget la formación del niño inicia en la etapa infantil y continúa hasta la edad adulta. En este proceso se ven involucrados factores como la acción, la afectividad, la socialización y el razonamiento, de acuerdo con el ambiente y la inteligencia natural del individuo (Cárdenas, 2012). En ese sentido, los títeres llevan consigo mismos ciencia cognitiva, porque favorecen los esquemas mentales del individuo con el que se relaciona y dan cabida al aprendizaje significativo por la interacción directa con el objeto, también conocido como juego infantil.

Aprendizaje activo. En el interior del aula existen diferentes intereses, costumbres e identidades; por eso, el ambiente o la comunidad de aprendizaje, según la SEP, "comprende diversos actores y todos participan en el intercambio de saberes" (p. 124). Por ejemplo, de acuerdo con esta teoría, imagino a un alumno de segundo grado que con ayuda de un títere realiza un sondeo a otros compañeros de la escuela respecto de cómo cuidar el medio ambiente. Ahora, imagino a un grupo completo en una segunda situación, donde su educadora les pide que intenten copiar lo que está en el pizarrón en una hoja, y una vez concluido el ejercicio su maestra les explica lo que han intentado transcribir. Sin duda, el primero de estos casos imaginarios tendría que ser mejor y más significativo para los alumnos.

De la imaginación al aprendizaje significativo. El uso de los títeres en la educación exige que el alumno desarrolle su ingenio e ideas relacionadas con el mundo de la fantasía, que directamente vivifica lo que su contexto le presenta. Así que lo que asocia la imaginación con el aprendizaje significativo es esa delgada línea de enseñar lo necesario que requieren los alumnos, con el fin de tener herramientas para desenvolverse en la vida social de forma autónoma, con valores como el respeto a la dignidad humana y a la solución de conflictos. Algunos autores que explican el tema son Kant y Vygotsky.

Kant esquematiza la imaginación con las ideas y las representaciones que el individuo puede llegar a figurarse, debido a su contexto (Álvarez, 2015). En cambio, la teoría sociocultural de Vygotsky reconoce posibilidades y nuevos conocimientos en relación directa con la interacción con otros individuos y con el medio que le rodea (Carrera y Mazzarella, 2001).

En relación con el enfoque de esta investigación de corte cualitativo, con el fin de dar respuesta a los objetivos, seleccioné el método etnográfico, porque, de acuerdo con Hernández *et al.* (2014), permite analizar el fenómeno a través de las percepciones y los significados producidos o exteriorizados por los sujetos de estudio, que en este caso fueron las educadoras, respecto de la utilización de los títeres en el plano áulico, ya que, en el estado del arte, hallé investigaciones de esta índole; sin embargo, no encontré reportes de los resultados en beneficio de los aprendizajes del alumnado en los jardines de niños. A la vez, utilicé la observación participante y la entrevista semiestructurada como técnicas para investigar, y como instrumento, el guión de entrevista con base en tres categorías de análisis para la investigación: intervención docente, aprendizaje significativo y títeres.

Narrativa del proceso y sus hallazgos o resultados

Una de las primeras actividades emprendidas para llevar a cabo este trabajo de investigación consistió en destinar un tiempo para la lectura y el análisis de artículos y libros que enriquecieran mi conocimiento sobre los títeres. Incluso llegué a encontrar manuales sobre cómo manejar títeres, los cuales no sabía que existían. La razón de tomar un tiempo para leer acerca del tema como próxima autora de una investigación del grado de licenciatura, fue sencillamente para conocer históricamente de qué han hablado otras personas sobre los títeres y, con esa información, determinar el alcance de mi investigación, debido a que el tema es muy amplio y necesitaba acotarlo lo más posible a un objetivo específico.

Seguidamente, después de delimitar el alcance de mi investigación, comencé a construirla, pero allí me encontré con una realidad como investigadora en el campo educativo: la apatía para la colaboración y la apertura de algunos sujetos. Lo anterior me orilló a buscar mis propias estrategias de

motivación en relación con la población de estudio para recopilar datos de primera fuente. El resultado de este suceso en mi investigación fue el nacimiento del interés intrínseco de otros sujetos de estudio respecto de los títeres en educación preescolar.

Además, el acontecimiento mundial de la pandemia por el coronavirus fue un parteaguas para la reinvención de los títeres como recurso educativo para favorecer aprendizajes significativos. Esto es porque, con el paso del tiempo, el recurso educativo frecuentado por los educadores son videos, aplicaciones de índole educativo, o bien, películas, por lo que se optó por dejar a un lado la creación de un cuento o la invención de un personaje por administrar tiempos en una clase; sin embargo, haciendo un balance entre ambas, en términos educativos, se obtiene más provecho con el empleo de los títeres en el aula.

El hallazgo más importante durante este trabajo de investigación fue el nacimiento del interés, por parte de los educadores con varios años de servicio y de los de recién ingreso, por el tema de los títeres, porque la disponibilidad del recurso es clara, pero ¿qué piensan los educadores? ¿Cómo y para qué utilizan los títeres con los preescolares? Estos cuestionamientos latentes promovieron hechos detonantes que contribuyeron a que algunos docentes decidieran hacer innovaciones en sus clases, como, por ejemplo, emplear los títeres para iniciar la clase con un saludo, un proyecto que llevó a desempolvar los títeres que se encontraban en las escuelas. En este orden de ideas, mi investigación contribuyó a la práctica y a la intervención docente para repensar el uso de los títeres como recurso educativo y favorecer aprendizajes significativos en educación preescolar y continuará con este mensaje explícito para los educadores.

Análisis reflexivo

Como estudiante normalista tuve la oportunidad de ampliar mi perspectiva acerca de la construcción de aprendizajes significativos para los alumnos de preescolar; no obstante, ese horizonte aún es más amplio, ya que en la actualidad, como maestra titular, inmersa en la realidad educativa, tengo más motivaciones para continuar esta investigación; por ejemplo, ser la

precursora de los resultados de mi tesis de licenciatura. Igualmente, retomar esta tesis significa continuar con la intención inicial de la investigación que es incentivar la calidad educativa, al favorecer como educadora aprendizajes significativos con los preescolares mediante el uso de títeres en el proceso educativo. Dicho de otra forma, el precepto de Freire (2010) en *Cartas a quien pretende enseñar* se refiere al compromiso como docentes ante el deber ser, porque además de que un títere impacte en la vida de los alumnos, implícitamente está el amor a la docencia, debido a que es impensable que la enseñanza no provenga de intenciones del educador. En ese sentido, cuando los docentes influyen de ese modo en la trayectoria académica de los alumnos, será imposible que éstos puedan borrar de sus memorias a esos educadores que han contribuido significativamente en sus vidas.

En este orden de ideas, la educación tiene muchas aristas y cada educador tiene sus recursos, sus estrategias y sus teorías para afrontar las necesidades de los chicos; pero no debemos olvidar los recursos existentes y asequibles a los educandos. Por cada jardín de niños al menos hay tres títeres, con los cuales, como educadores, podemos favorecer aprendizajes significativos; sólo es cuestión de ajustar razonablemente nuestra práctica y nuestra intervención docente al contexto educativo donde se sitúan los escolares.

En retrospectiva, en relación con la idea anterior, con el afán de demostrar que no debe haber impedimento que provoque rendirse ante los desafíos de la educación y de los ambientes de aprendizaje les recomiendo ver la película *Escritores de la libertad* de 2017, con la intención de que mantengamos la tenacidad, el compromiso y el amor para la formación de ciudadanos. De ese modo, la sociedad tendrá niños con memorias significativas que les motiven a persistir sobre todas las cosas en su formación académica y en su vida personal, porque alguna vez en su historia de vida tuvieron un educador que les enseñó a no rendirse, a dar lo mejor de sí, y no por ser la última opción o por esperar poseer cosas valiosas. ¡Enhorabuena, educadores! Les esperan futuros ciudadanos que desean formarse en la escuela para desarrollar aprendizajes significativos, para ser ciudadanos críticos, analíticos y reflexivos, capaces de discernir entre una y otra situación de la vida cotidiana, con valores y en busca de una extraordinaria oportunidad de vida óptima frente a esta realidad que se mantiene en un proceso de constantes modificaciones.

Referencias bibliográficas

Álvarez, R. W. (2015). Las formas de la imaginación en Kant. *Praxis Filosófica,* nueva serie, 40, pp. 35-62. http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n40/n40a02.pdf.

Argentina Creativa (2015). Títeres con mil flores: Introducción al oficio del teatro de títeres. Argentina Creativa. https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/05/T--terescon-mil-flores.-Introduccion-al-oficio-del-teatro-de-t--teres1.pdf.

Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere, 5*(13), 41-44. https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf.

Cárdenas, P. A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación, 60,* pp. 73-77. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n60/n60a5.pdf.

Estado del arte: Guía académica para la investigación. PUCP. https://files.pucp.education/facultad/educacion/wpcontent/uploads/2021/04/05174025/ESTADO_DEL_ARTE_FINAL-LINKS.pdf.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* Garcés Cobos, L. F., Montaluisa Vivas, A. y Salas Jaramillo, E. (eds.) Siglo veintiuno.

Garcés Cobos, Luis Fernando, *et al.* El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador, 1* (376). https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/download/1871/1769/7213#:~:text=Para%20Ausubel%20(2002)%2C%20el,otros%20formando%20redes%20de%20conocimientos.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. M. P. (2014). *Metodología de la investigación. Parte 3: El proceso de la investigación cualitativa. 6ª ed.,* McGraw Hill Education. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Mármol, M. R. A. (2019). Teatro de títeres como estrategia para potenciar la atención de niños de 5 años de la Escuela de Educación Básica Isabel Herrera de Velázquez. *Revista Conrado, 15*(70), 370-375. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado.

Moreno, L. F. M. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Vivat Academia,* 133. https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752885002.pdf.

Palacios, L. R., Quiñones, B. M. R., y Velasco, B. A. P. (2010). Formas de enseñanza del lenguaje gráfico en el preescolar. En *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto.* Vásquez Rodríguez, Fernando (ed.). Universidad de la Salle. Bogotá, D. C. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf.

Pedagogía MX (2021). El muñeco bobo: "Los experimentos más perturbadores". [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=1x7rvpOCbB8.

Sarmiento, S. M. (2007). La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente. Universitat Rovira I Virgili. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf.

Sanabria, G. H. J. (2008). El ser humano, modelo de un ser. *Educere, 12*(42), pp. 471-480. https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569007.pdfb.

SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral, Educación Preescolar. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf.

Serrano, González-Tejero, J. M., y Pons, P. R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *13*(1), 1-27. https://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf.

Una valoración emocional a niños de nivel primaria del estado de Tabasco

Dulce María Jiménez Bautista[1]

Síntesis del trabajo, según la modalidad de titulación

Al comenzar con la elaboración del trabajo de investigación mi visión era conocer el nivel emocional de los niños, ya que a raíz de la pandemia por Covid-19 se empezó a identificar a alumnos con ciertas dificultades emocionales y sociales. Por ello el trabajo tuvo la finalidad de mostrar el nivel emocional sobre aquellas habilidades sociales y emocionales que señala el programa de estudios.

En el ciclo escolar 2020-2021 alumnos de la Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Primaria, realizamos una valoración emocional a niños de nivel primaria del estado de Tabasco, la cual arrojó resultados no deseados. En ellos observamos que experimentaron emociones como enojo, tristeza y preocupación o sintieron que estaban realizando mal sus actividades.

Debido al análisis de esa valoración nos percatamos de que los alumnos estaban siendo afectados por el confinamiento. Al iniciar un nuevo ciclo escolar se retomó un regreso a clases escalonado, en el que los docentes pudieron confirmar que ciertas habilidades sociales y emocionales fueron afectadas. Al iniciar una revisión teórica encontré trabajos que habían sido realizados a partir de la pandemia y que de igual manera comenzaron a notar cambios en los alumnos y aplicaron tests que estaban estructurados

39

[1] Licenciada en educación primaria, egresada de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Primaria de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0233-418X.

Figuras Centrales_primeras.indd 109 25/04/24 11:58

por habilidades, competencias o dimensiones que iban acordes con las que establece el plan de estudios de aprendizajes claves emitido por la Secretaria de Educación Pública (SEP) (2017).

Es importante para la comprensión del tema saber lo que significan las emociones. Por ello se presentan diferentes conceptos sobre ellas, para formar un criterio propio de las mismas, una de las definiciones presentadas es la que señala el plan de estudios de aprendizajes claves de la SEP, el cual menciona que las emociones son elementos fisiológicos que ofrecen una respuesta según la situación que el individuo está manifestando. Ésta puede ser positiva o negativa; nos habla sobre emociones básicas, las cuales son miedo, ira, tristeza, disgusto, sorpresa y felicidad, pero igual existen diversas combinaciones y variables que dan como resultado emociones secundarias.

En la revisión teórica se utilizaron algunos modelos de educación socioemocional. Entre ellos el de aprendizajes claves para la educación integral, el cual pertenece a la SEP que en 2017 implementó la asignatura de educación socioemocional para contribuir al desarrollo emocional de los alumnos. El plan de estudios propone cinco dimensiones que tienen que ver con el desarrollo individual y en sociedad de los educandos. Entre éstas podemos encontrar el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración.

El modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2003, 2012 y 2018) busca preparar a los alumnos para la vida. De la misma manera que el plan de estudios, el modelo de Bisquerra presenta competencias que el educando debe potenciar para un buen desarrollo emocional: competencias para la vida y el bienestar, conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social.

Esta investigación, realizada bajo un paradigma cuantitativo, buscó explicar y establecer relaciones de causalidad entre las variables del fenómeno. Para la realización de la metodología, en un primer momento se analizó la prueba de valoración de habilidades sociales y emocionales del programa escolar de convivencia escolar. Dicha a prueba nos indicaba que podía ser modificada a consideración del docente, por lo que junto con mi asesora decidimos que cada indicador fuera preguntado por el docente y cambiar la estructura de las preguntas con el fin de lograr que fueran más fáciles de comprender; pero siempre respetamos la idea principal: al momento de

aplicarla, si el alumno decía que se consideraba con la habilidad, ésta se marcaba con un "1".

El instrumento de habilidades sociales y emocionales está conformado por seis habilidades: autoestima, manejo de emociones, convivencia, reglas y acuerdos, resolución de conflictos, familia. Con ayuda de este instrumento pudimos conocer aquellas dimensiones en las que los alumnos requieren más ayuda.

Una vez obtenidos los datos, iniciamos con el análisis, para lo cual se le dio valor de 1 a aquellos indicadores que el niño marcó; luego se agruparon los indicadores que tenían correlaciones, creando así subcategorías. De esas subcategorías se eligieron algunos indicadores que determinaban tener mayor jerarquía, realizando así una frecuencia por niveles de competencia y obteniendo el porcentaje por grupo. Ya con todo este análisis realizado apreciamos qué habilidades requerían mayor atención en los alumnos.

Narrativa del proceso y sus hallazgos o resultados

Este trabajo de investigación inició presentando una problemática referida a que los alumnos de tercer grado de la escuela primaria Luz Loreto, ubicada en Villahermosa, Tabasco, experimentaron emociones como enojo, tristeza y preocupación o sintieron que estában realizando mal sus actividades. A partir de ese momento comenzó el cuestionamiento sobre la causa del comportamiento de los alumnos.

Para iniciar el proceso de esta investigación llevé a cabo una indagación teórica, conceptual y referencial. Analicé diversas investigaciones acordes con el tema emocional y el impacto que tiene dentro del aula. Busqué e incorporé en la investigación el concepto de emoción para tener una base sobre su significado, e investigaciones sobre modelos de educación socioemocional.

Como resultado de ese proceso de indagación encontré el test de valoración de habilidades sociales y emocionales del Programa de Convivencia Escolar de la Subsecretaría de Educación Básica (SEP, 2016). Este instrumento tiene la finalidad de detectar el nivel en que se ubican los alumnos respecto de las habilidades sociales y emocionales. Está conformado por

seis ejes: autoestima, manejo de emociones, convivencia, reglas y acuerdos, resolución de conflictos y familias. Originalmente, el test lo respondía el docente, según su criterio; sin embargo, de acuerdo con la ficha de identificación del instrumento se indica que éste puede ser manejado según el criterio del docente.

Teniendo esta pauta para manejar el test libremente, junto a mi asesora tomamos la decisión de realizar una adaptación y que fuera el alumno quien marcara los indicadores, según su consideración. Para esto se modificaron los indicadores con el fin de que el alumno pudiera comprenderlos, pero seguían teniendo el mismo objetivo. La estrategia para la recolección fue la siguiente: se adaptó un espacio donde sólo estuviera el docente y el alumno que sería encuestado, porque el maestro estaría apoyando al estudiante a realizar la encuesta leyéndole y contextualizando aquellos indicadores que se les complicaba comprender. Se dio un tiempo de 10 minutos por niño.

Al momento de contestar la encuesta los niños colocaban el número 1 si consideraban que dominaban esa habilidad; en caso contrario, se colocaría el 0. El grupo era de 27 alumnos; sin embargo, solamente se pudo aplicar la encuesta a 15 niños debido a las complicaciones con el tiempo.

Una vez terminadas todas las encuestas se realizó un conteo de las variables por eje para obtener las frecuencias de los indicadores marcados por los alumnos y, así, realizar un primer análisis de las habilidades en las que tienen un alto o un bajo nivel. Al realizar el análisis de los resultados se observó que hay variables que se relacionaban, y al tener una habilidad se daba la posibilidad de que la otra habilidad se desarrollaba igual. Debido a esto se realizaron correlaciones dentro de las variables de cada eje, realizando subcategorías de aquéllas que guardaban relación. Se priorizaron aquellos indicadores que tenían mayor jerarquía.

En un segundo análisis sólo se tomaron en cuenta los indicadores de mayor jerarquía y fueron considerados para el puntaje de los alumnos. Un punto si éste fue marcado y 0 en caso contrario.

Una vez realizado el conteo del segundo análisis y obtenida la frecuencia se elaboró una escala: deficiente, bien, muy bien y excelente, para determinar el nivel en el que se encuentran los alumnos. Finalmente, se elaboró una brecha para identificar el porcentaje de alumnos que se encuentran en cada nivel. Este procedimiento se realizó con los seis ejes del test de valora-

Figuras Centrales_primeras.indd 112 25/04/24 11:58

ción y se obtuvo como resultado que aquellas habilidades en las que los alumnos requieren más apoyo son manejo de emociones y resolución de conflictos.

Al realizar esta investigación no solamente se pudo comprobar el nivel de las habilidades sociales y emocionales que presentan los alumnos, sino el proceso realizado para el diseño de la investigación. La gran mayoría de las veces, por ser un tema socioemocional, el paradigma cualitativo es el más común; sin embargo, en esta investigación se utilizó el paradigma cuantitativo, bajo un enfoque empírico analítico, lo que permitió el uso de instrumentos estructurados y la comprobación y la confirmación de las emociones presentadas por los niños. Por ello, esta investigación no sólo muestra el desempeño socioemocional en el salón de clases, sino también propone una nueva estrategia para manejar los datos.

El tema de la educación socioemocional es muy extenso y tenemos mucha información al respecto . En la investigación se analizaron tres modelos, todos concentrados en la misma finalidad: que el niño tenga autoestima, maneje sus emociones, solucione conflictos y practique la empatía. El impacto que provocó la realización de este trabajo ocurrió al momento de realizar las encuestas, pues el docente observa a los alumnos diariamente y puede identificar aquellas habilidades sociales y emocionales con las que cuenta; sin embargo, al ver que algunos niños no consideraban dominarls o no comprendían a que se refería el indicador llamó mucho su atención.

Análisis reflexivo

Este trabajo de titulación es muy especial para mí. Inclinarme por un paradigma cuantitativo me abrió un panorama distinto de cómo realizar el manejo de los datos; pero fue un reto totalmente diferente, ya que tuve que usar programas con los cuales no estaba familiarizada. Con ayuda de mi asesora aprendí el uso de estos programas con los cuales tenía que capturar la información recabada y posteriormente obtener las frecuencias, los porcentajes, las correlaciones, etc. Esto sin duda fue un trabajo que llevó muchas horas de dedicación, pero sin duda es el mayor reto y el mejor aprendizaje que tuve durante la realización de la tesis.

Al iniciar con el proceso no tenía muy claras las ideas, ni el camino que tomaría la investigación, en un principio laboré en el espacio virtual ya que en ese momento las clases eran en línea; sin embargo, al iniciar 2022 el regreso escalonado a clases se presentó en la escuela primaria Luz Loreto, lo que cambió el panorama que tenía al inicio. Las clases presenciales me permitieron observar con mayor facilidad los conflictos que presentaban los alumnos en el aula a raíz del confinamiento y ayudaron a realizar mejor la encuesta a los alumnos.

Durante la elaboración de la tesis estuve muy tranquila; claro, llega un punto en que una ya se debe concluir o es necesario dedicar muchas horas del día al trabajo.

El atributo más importante que me dio mi asesora fue guiarme y enseñarme una forma del manejo de datos, la cual para mí era desconocida, además de animarme para ir sobre la metodología cuantitativa porque normalmente nos asusta un poco; sin embargo, me sentía tranquila, porque durante todos los meses tuve su acompañamiento, no importaba si era día, tarde o noche: trabajábamos por medio de las plataformas electrónicas Zoom o Meet para revisar el trabajo, aclarar dudas, etcétera.

Cuando el tema es del interés del alumno, éste disfruta todas las etapas del trabajo. Personalmente, investigar los modelos sobre educación socioemocional fue muy interesante, lo mismo que observar que el modelo de competencia de Rafael Bisquerra y el plan y el programa de aprendizajes claves tienen muchas similitudes, además de que su objetivo principal es que los niños desarrollen esas habilidades o competencias para construir una identidad personal, colaborar, crear relaciones, elegir responsablemente y manejar diversas situaciones.

Por ello, mi recomendación para los alumnos que están próximos a egresar y que estén trabajando en la elaboración del documento de titulación, es que elijan un tema que realmente sea de su interés. Así el proceso de investigar para conocer y comprender más sobre el tema nunca será una carga pesada. Acérquense a sus asesores, pues ellos tienen más experiencia en la realización de estas investigaciones.

De igual forma les recomiendo leer un libro sobre la metodología que utilizarán en su trabajo, lo que les permitirá comprender mejor los enfoques, el diseño de la investigación, qué instrumentos pueden utilizar, etc. Así, al

momento de redactar su capítulo, estructurar su marco teórico y defender su tesis, ustedes tendrán una base sobre la metodología que desarrollaron. Dedicamos mucho esfuerzo a nuestra tesis con el solo objetivo de titularnos. Para mí, haberme titulado representa una de mis mayores metas; personalmente estoy orgullosa no sólo de obtener el título sino del trabajo que realicé, porque a veces no logramos ver el potencial que tenemos y todo lo que podemos realizar. Confirmar todo lo que realicé y aprendí me deja muy satisfecha. La tesis da para mucho más; sólo hubo este primer momento, el diagnóstico, pero faltó desarrollar estrategias y valorar el avance que lograron los alumnos.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, A. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071.

Bisquerra, A. R., y Pérez, E. N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión Educativa.* (16), 1-11. https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502.

Bisquerra, A. R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa, 5*(8), 15-27. http://hdl.handle.net/11162/178704.

Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral: educación primaria. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf.

———— (2016). Instrumento de Valoración de habilidades sociales y emocionales. Subsecretaría de Educación Básica, Programa de Convivencia Escolar. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/346154/Instrumento_de_Valoracion_de_Habilidades_Sociales_y_Emocionales.pdf.

Conclusiones del capítulo

Las tesis nacen con las ciencias duras en el siglo XIX y si bien tienen influencia sobre los paradigmas actuales en ciencias sociales, realmente sólo conservan sinonimia en el nombre y en los términos que por tradición se han mantenido en ambas áreas de conocimiento: lo natural y lo social. Partamos del hecho de que uno estudia a la naturaleza y otra al hombre en sociedad, de ahí que sólo tengan puntos de contacto en los nombres y las etiquetas de su organización para la presentación, pero no en su fondo epistemológico, pues éste deriva de naturalezas diferentes.

De ahí que ver términos como objetivos o hipótesis no es sino una cuestión en la comunidad científica de ordenadores de construcción formal de un texto, pero difieren en el fondo. Esto se nota de manera muy clara en las tesis que se presentan: trabajos de indagación formal sobre el ámbito educativo que con rigor abordan diversos tópicos educativos y que incluso libran escollos como el trabajo a distancia.

En la década de 1970 se desarrolló el enfoque curricular práctico deliberativo (Elliot, 1990) según el cual el maestro no sólo es reproductor de un currículo, sino su intérprete, y es él quien debe adecuarlo para su implementación de acuerdo con las condiciones del entorno donde se aplique. Esto requiere una formación teórica sólida tanto en teoría curricular como en investigación educativa. El enfoque derivó de la investigación acción, que en sí consiste en dar y promover que el docente cree de crear su propia

Figuras Centrales_primeras.indd 116 25/04/24 11:58

versión de una propuesta curricular. Así, se pedía hacer del maestro un maestro investigador, pero de su propia práctica.

Las escuelas formadoras de docentes tienen en su malla curricular una marcada tendencia al desarrollo de aspectos socioeducativos, políticos, pedagógicos y, sobre todo de práctica. Éste es el eje vertebrador del currículo de formación de las educadoras en la actualidad, pues durante la década de 1980 y parte de la de la 1990 en educación normal se diseñó un currículo mediante el cual se preparaba a los docentes en formación preferentemente para la investigación educativa. Ésta no fue una experiencia exitosa, pues se evidenció que lo que se requiere es aportar el mayor número de elementos a los alumnos para su ámbito profesional preferente, el trabajo en la escuela y frente a grupo.

Una desviación de esto es creer que las escuelas formadoras de docentes son centro de investigación de ciencia básica; sin embargo, es claro que lo que le legitima en la sociedad es la formación que da para la práctica, y si ha de formar investigadores éstos deberán ser de su propia práctica, las tesis están alejadas de esa realidad de la formación de las escuelas normales, de ahí que sean pocas las que se realizan, y lo deseable es que sean sobre la práctica, no sobre el deber ser o acerca de cuestiones que en otras carreras. Por lo anterior, como pedagogía o ciencias de la educación, se verán con más profundidad.

Un esfuerzo que hay que desarrollar en las escuelas normales debe enfocarse en las áreas de investigación, desde donde las líneas de generación de conocimiento puedan aportar elementos importantes para acompañar estos intentos por realizar trabajo teórico. Las tesis presentadas son meritorias aún más las que se realizaron en condiciones de aislamiento por el Covid-19, pero deberán asumirse de forma crítica en su propósito y en sus líneas de investigación.

Por definición las tesis son la construcción metodológica de un conocimiento teórico de ciencia básica que alimenta de nuevos insumos a la comunidad donde se genera; en este caso, el ámbito educativo específico del estado de Tabasco. Así, una tesis se comprende como un aporte teórico relevante en el ámbito donde se elabora. Es por ello que en este conjunto de trabajos nos concentramos en revisar esos aportes, pues la vigilancia epistémica del rigor de construcción queda saldada con el acompañamiento de los tutores.

Se abordan aspectos como propuestas de modelos educativos, diagnósticos educativos, empleo argumentado de material didáctico y atención al tema socioemocional, todos aportes para el trabajo que realizan los docentes del nivel preescolar. Los diagnósticos aportan datos que nos permitirán tomar decisiones. Son trabajos con rigor que aportan datos pero que seguramente, en el seguimiento de las líneas de investigación donde se insertan, serán la base de la toma de decisiones. Aspectos como la dificultad del trabajo presencial son la base de este tipo de investigación que la hacen valiosa por documentar una etapa histórica.

El empleo de herramientas didácticas es fundamental para los docentes del nivel preescolar; por ejemplo el títere como un elemento didáctico es innegable para los educadores y para su ámbito de trabajo. Este es el sentido del conocimiento creado: ser útil a su ámbito profesional. Los aportes que mezclan lo didáctico con lo teórico son notables y deseables.

Finalmente el tema prepandemia, pandemia y postpandemia es de primera importancia para la labor de los docentes. Además, el entorno de violencia en nuestro estado promueve este clima de tensión permanente en los adultos que son cuidadores primarios o secundarios de niños. Esto se agravó con la pandemia, lo mismo que los efectos que tuvo en la convivencia, en la integración de las familias, en el duelo, entre otras situaciones en las que tuvo que aprender a moverse el niño. Así, un diagnóstico sobre esta condición nos señala una ruta metodológica a seguir para conocer a nuestros alumnos desde esta perspectiva, pues algo que quizá no se valoró en su debida dimensión fue el entorno de la contingencia sanitaria.

En conjunto, las tesis aportan conocimiento nuevo al ámbito donde se desarrolla; las ideas de los educadores que pasan de opinión a argumento son seguidas con rigor en procesos metodológicos que, por medio de vigilancia epistémica de sus tutores, logran un rigor de construcción que da a estos aportes valor en sí pero más aún cuando sirven de base para otros aportes, como en el caso de los diagnósticos, o didácticos, como el caso de los títeres. Si bien la tesis no rescata aquello para lo que formamos a nuestras alumnas en la Normal, el trabajo docente frente a grupo sí es una veta que enriquece la cultura magisterial.

Capítulo 3. Portafolio de evidencias

Laura Pérez Angulo[1]
Mayra del Carmen Guzmán Caraveo[2]

RESUMEN DE CAPÍTULO

Este capítulo hace referencia a los documentos recepcionales en la modalidad de portafolio de evidencias; su propósito de ésta es que los estudiantes demuestren que tienen amplio dominio de las competencias del perfil de egreso. Este trabajo inicia con la selección de la o las competencias, en función del grado de dominio que los estudiantes tienen y de las evidencias que han guardado o recolectado a lo largo de su proceso de formación en la Escuela Normal, aunque el portafolio de evidencias puede estructurarse también a partir de séptimo semestre y generar las evidencias durante la práctica en los dos últimos periodos semestrales de la carrera. La estructura de esta modalidad es la siguiente: título, introducción —la cual debe contener razones, argumentos y motivos por los que se selecciona la(s) competencia(s) a demostrar—, la justificación de la relevancia y la pertinencia de la competencia seleccionada, así como la justificación de la selección de la modalidad de portafolio, los propósitos y el modelo de reflexión para el análisis de las evidencias. Los capítulos se estructuran de acuerdo con número de unidades que tenga la competencia elegida; posteriormente vienen

[1] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Olmeca, C.C.T. 27DJN1199T, Zona 53, ubicado en la carretera Villa La Venta, del municipio de Huimanguillo, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5640-3777.

[2] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Rosendo Taracena Padrón, Clave 27DJN1200S, Zona 53, Sector 18, ubicado en el Ejido Nicolás Bravo, Blasillo, primera sección, del municipio de Huimanguillo, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5549-1024.

Figuras Centrales_primeras.indd 119 25/04/24 11:58

las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos. Esta modalidad es nueva y por eso poco seleccionada por los alumnos como una alternativa para su trabajo de titulación. No está de más decir que lo que se presenta es un acercamiento a la manera en la que se debe trabajar esta modalidad en su fase de formalización, que sienta un precedente que hay que desarrollar ampliamente, ya que las bondades que se muestran en este primer acercamiento nos permitirán realizar aportes mucho más abundantes para enriquecer la investigación de la práctica docente.

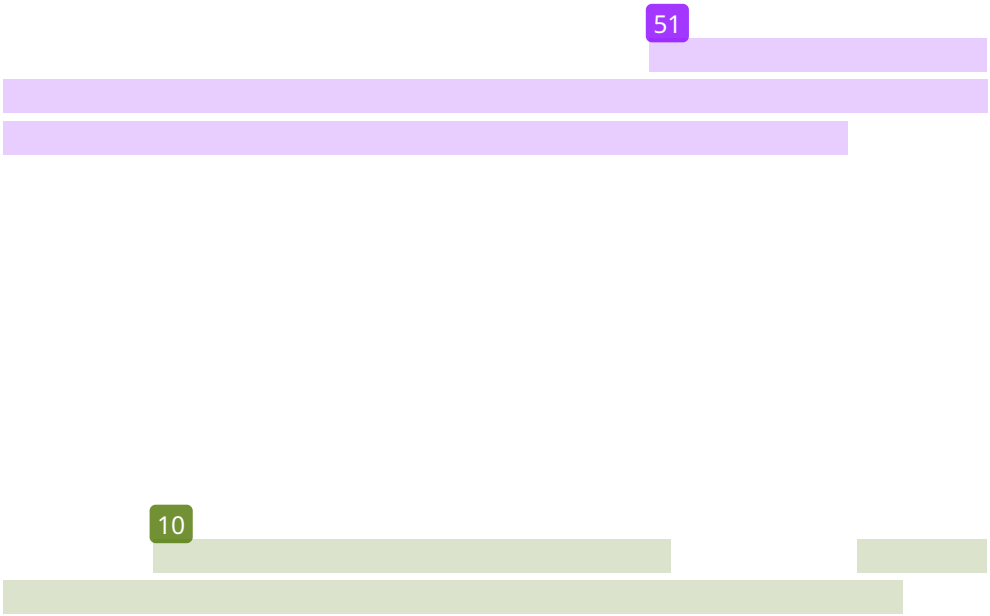
Palabras clave: portafolio de evidencias, formación docente, preescolar

Figuras Centrales_primeras.indd 120 25/04/24 11:58

El desarrollo de la competencia para el diseño de planeaciones durante la formación inicial docente

Laura Pérez Angulo[1]

Síntesis del trabajo, según la modalidad de titulación



[1] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Olmeca, C.C.T. 27DJN1199T, Zona 53, ubicado en la carretera Villa La Venta, del municipio de Huimanguillo, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5640-3777.

Figuras Centrales_primeras.indd 121 25/04/24 11:58

Con base en lo que se propone en el enfoque por competencias, en el perfil de egreso de la educación normal se dicta una serie de competencias genéricas que se deben alcanzar durante el paso de los estudiantes por cualquier nivel de licenciatura y competencias profesionales que son necesarias para ejercer la profesión docente en este caso, la licenciatura en educación preescolar.

Ahora bien, en consideración de lo que se enmarca en este plan de estudios, decidí trabajar mi documento recepcional con la modalidad de portafolio de evidencias que, definido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018a), "es un documento que integra y organiza las evidencias que se consideran fundamentales para representar las competencias establecidas en el perfil de egreso" (p. 12). Con este trabajo busqué dar a conocer el grado de competencia que había desarrollado durante todos los semestres de la licenciatura en educación preescolar, referente al diseño de planeaciones didácticas, a través del estudio, la incorporación, la organización y la utilización de las evidencias que se generaron durante mi proceso formativo.

La realización de este trabajo se orienta hacia un modelo de investigación de carácter cualitativo; a su vez, dentro de esta metodología, el enfoque que sustenta esta investigación es el biográfico-narrativo. Este método biográfico-narrativo está enfocado en la experiencia del sujeto; con ello se puede documentar lo vivido a través del tiempo en relación con un tema de investigación, con el propósito de poder aprender de sí mismo. Landín y Sánchez (2019, p. 231) mencionan que "la investigación biográfico-narrativa permite que afloren y se desarrollen perfiles que vinculen las estrategias cualitativas de investigación de los actores reales de la vida cotidiana". Con este método recurrí a la utilización de la autobservación como técnica de obtención de datos para la investigación, ya que ésta permite al investigador conocerse a sí mismo, al hacer una introspección a través de la propia observación y ser consciente de sus conductas y sus saberes.

El propósito de este portafolio de evidencias fue identificar hasta qué grado alcancé la competencia del diseño de planeaciones aplicando conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes, que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y los programas de estudio, durante los ocho semestres de la licenciatura en educación pre-

escolar, a través de un proceso de análisis y reflexión de evidencias que permitieran dar cuenta de este logro de una manera paulatina.

Para lograr el objetivo de este trabajo de investigación resultó necesario comprender el concepto de "planeación" y qué es lo que involucra. La planeación de la enseñanza y el aprendizaje es una actividad que el docente lleva a cabo con reflexión y anticipación, con la cual se busca prevenir diversos futuros. Aquí se plantean los fines, los objetivos y las metas para el aprendizaje y se ven reflejadas las intenciones y las capacidades del docente. En la planeación se muestran los propósitos que tiene el docente ante el grupo y las formas que utiliza para adaptar lo que pide el currículo; a través de la planeación se definen acciones, estrategias y recursos que se utilizarán para el logro de los aprendizajes que se plantean en los niveles educativos. Monroy *et al* (2009) mencionan que "planear es siempre una expresión particular de una teoría e implica elementos éticos, políticos, científicos y tecnológicos" (p. 456). A través de la planeación educativa se expresa una forma de organizar las acciones de enseñanza; es una propuesta que busca responder a las interrogantes: qué se espera que los alumnos aprendan, cómo se favorece el aprendizaje y en qué momento se va a realizar cada acción que se plantea, de acuerdo con la SEP (2018b).

Cada docente es quien guía los aprendizajes dentro del aula con ayuda de la planeación, de manera que se realicen planeaciones que generen aprendizajes significativos en los alumnos. Es necesario reflexionar sobre varias dimensiones. Monroy *et al.* proponen reflexionar sobre tres dimensiones: la dimensión amplia, que implica el conocimiento del contexto político, económico, social y cultural; la dimensión institucional, referida al conocimiento del contexto del centro escolar y de los servicios educativos, y por último, la dimensión más concreta, que se relaciona con el conocimiento de la situación del aula y de sus actores para anticipar acciones que promuevan el desarrollo psicológico y social de estos mismos.

El docente tiene la libertad de organizar sus actividades de aprendizaje en congruencia con aspectos de los planes y los programas de estudio, y de acuerdo con las necesidades del grupo o los grupos de alumnos que atiende, independientemente del formato que propone la SEP para el diseño de las planeaciones. Aunque para los planes de trabajo no se tenga un formato designado, hay elementos que son indispensables incluir en su elaboración.

Narrativa del proceso y sus hallazgos o resultados

Para la sistematización del trabajo de investigación elegí la modalidad del portafolio de evidencias, ya que éste permite al estudiante normalista hacer una reconstrucción de todo su proceso formativo, al analizar cómo, desde el inicio de la licenciatura, fue desarrollando y adquiriendo la competencia seleccionada. Mediante ello el o la estudiante se va haciendo consciente del progreso y el desarrollo que ha tenido durante la licenciatura, así como de la manera en que se fue forjando como profesional de la educación preescolar, sobre todo, con base en la competencia "Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio" establecidos por la SEP.

Por lo tanto, ésta es una de las competencias profesionales que todos los maestros debemos desarrollar durante la formación inicial docente, ya que la planeación representa un auxiliar para el trabajo en el aula y es un ejercicio que constantemente el docente de preescolar tiene que elaborar con anticipación a su trabajo para aplicar sus conocimientos; de esta manera, reconocer la importancia de esta competencia para el trabajo docente fue el principal motivo por el que decidí seleccionarla como base de mi portafolio de evidencias.

La mayor motivación que tuve al realizar el portafolio fue reconocer la importancia del proceso de formación, pues el ser humano muchas veces sólo busca ver el "resultado" y que éste sea favorable o que cumpla con sus expectativas, pero muy pocas veces observa y valora el "proceso" que vivió para llegar a ese resultado y cómo todo eso que experimentó lo llevó hasta donde está. Esa es una de las intenciones del portafolio: dar cuenta de cómo desde el inicio de la licenciatura se forja el futuro profesional de la educación y cómo en diferentes etapas de ese proceso tienen lugar aprendizajes que se consideran significativos y son de suma importancia para la vida laboral.

La estructura del portafolio de evidencias la hice conforme a la competencia seleccionada del perfil de egreso. A partir de esa competencia realicé un desglose del contenido del trabajo de investigación, pero la actividad que

requirió mayor esfuerzo y análisis fue la selección y la integración de las evidencias que me ayudaron a comprobar el desarrollo de la competencia. Es un ejercicio que requiere pensamiento crítico y reflexivo, pero, sobre todo, exige que el estudiante ponga en juego sus habilidades para la identificación, la discriminación y la selección de evidencias que sean significativas y contribuyan al propósito del trabajo de titulación. A lo largo de esta investigación analicé ocho evidencias que me ayudaron a dar cuenta del cumplimiento de mi objetivo principal, es decir, si tuve o no el desarrollo de la competencia para el diseño de planeaciones didácticas.

Durante el camino que los estudiantes recorremos en la formación inicial docente, constantemente recibimos enseñanzas, sugerencias, críticas constructivas, oportunidades de aprendizaje y, sobre todo, de valoración y evaluación del desempeño que se tiene como estudiante y como futuro docente. A través del trayecto de prácticas profesionales los estudiantes normalistas vamos forjando un perfil profesional y con ayuda de la experiencia que hemos desarrollado generamos un bagaje de conocimientos, por lo que, con el ejercicio de la práctica, tenemos la oportunidad de desarrollar competencias y habilidades, y también de identificar aquellas áreas de oportunidad sobre las cuales requerimos trabajar aún más.

Ahora bien, durante los cursos que la malla curricular del Plan de Estudios 2018 enmarca, los estudiantes desarrollamos habilidades en cuanto a la redacción, la observación y el análisis de prácticas y contextos escolares que nos permiten acercarnos a las dinámicas de una clase en preescolar. Valoramos la importancia de conocer el plan y el programa de estudios vigente, así como su estructura y aprendemos a manejar todos los aspectos que en él se plasman para realizar planeaciones pertinentes y bien pensadas. Asimismo, nos familiarizamos con todo el proceso educativo y con las dinámicas del aula.

En el transcurso que comprendió la licenciatura tuvimos las bases para la iniciación del trabajo docente, aprendimos sobre la elaboración de planeaciones con la guía de las docentes de la escuela normal, desarrollamos habilidades para la inclusión al generar planes de clase apegados a estos criterios, consideramos estrategias de trabajo que permitieran el desarrollo de actividades al tomar en cuenta las diferentes formas de trabajo con niños y niñas, buscamos integrar actividades con enfoque hacia el trabajo de la

educación socioemocional, pusimos en práctica conocimientos sobre evaluación educativa y aprendimos cómo la evaluación y la planeación se entrecruzan para el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Igualmente aprendimos acerca de la innovación en el trabajo docente y cómo, a través de estos conocimientos de innovación, los estudiantes y los educadores pueden adaptarse a las diferentes situaciones que surgen en la sociedad, como los cambios por causa de la pandemia por Covid-19. Empleamos distintas estrategias de trabajo para continuar con las prácticas educativas en diferentes modalidades; otros aprendizajes que construimos fueron relacionados con el conocimiento y la elaboración de un programa escolar de mejora continua y todo lo relacionado con el desarrollo de consejos técnicos escolares y cómo influyen éstos en las planeaciones que como docente se tienen que realizar. También adquirimos aprendizajes de diseño de planeaciones apegadas a las situaciones reales de cada jardín de niños. Asimismo, procuramos que éstas respondieran a las demandas de la sociedad actual con respecto a los aprendizajes de niños y niñas preescolares, capaces de adaptarse a los cambios sociales que se van generando y desarrollamos habilidades de comunicación, liderazgo, control de grupo y, sobre todo, aquellas que un docente necesita para desenvolverse con éxito en el salón de clases.

En ese sentido, a través de las diferentes etapas de formación en la educación normal, los estudiantes logramos adquirir diferentes competencias. Al realizar el portafolio de evidencias como trabajo de titulación se puede dar cuenta de estos logros; en este trabajo busqué comprobar el desarrollo de la competencia para el diseño de planeaciones didácticas, pero también encontré que, a par de ésta, desarrollé otras, como las competencias relacionadas con la detección de procesos de aprendizaje de los alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional; la competencia enfocada a una actuación docente con ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica educativa. Por si fuera poco, desarrollé la habilidad de la colaboración con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, para la toma de decisiones y el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas, así como también competencias para la elaboración de la evaluación que me permitieron realizar una intervención adecuada en los diferentes momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de mis alumnos.

En otro orden de ideas, en la actualidad la educación que se ofrece en las instituciones en sus diferentes niveles debe ser "entendida para toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios y aprendizaje permanente" (SEP, 2019, p. 2). Y esto es posible gracias al actuar del docente dentro del aula, quien es el que guía los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al hacer este trabajo de investigación pude comprender más a fondo que el docente tiene la capacidad de realizar prácticas educativas auténticas, que dejen ver la calidad en la enseñanza, pero para que esto suceda es necesario que guíe su actuar a través de la planeación didáctica, "porque de ella depende el logro de una práctica eficiente encaminada al desarrollo de los aprendizajes esperados en el alumno" (Melitón y Valencia, 2014, p. 3).

La planeación de la enseñanza-aprendizaje representan una actividad a través de la cual el docente busca prevenir diversos futuros. Aquí se plantean los fines, los objetivos y las metas para el aprendizaje y se ven reflejadas las intenciones y las capacidades del docente. Planear permite al docente guiar su actuar; por ello, es imprescindible que las futuras educadoras y educadores adquieran la competencia para la realización de planeaciones didácticas durante la formación inicial docente, ya que sin esta competencia no es posible un trabajo significativo en el aula, ya que no se puede ofrecer un servicio que no tenga una orientación: el plan es la ruta que el docente sigue para encaminar sus clases hacia el cumplimiento de lo planteado en los planes y los programas de estudio, para garantizar el logro de competencias, el desarrollo de habilidades y la adquisición de aprendizajes esperados en los alumnos.

El trabajo de titulación mediante la modalidad de portafolio de evidencias logra hacer conscientes a los estudiantes normalistas de la importancia del desarrollo de las competencias genéricas y profesionales que se enmarcan en el perfil de egreso de la licenciatura en educación preescolar, competencias que en muchas ocasiones desconocen en su totalidad. Esta investigación da cuenta de la relevancia que tiene el desarrollo y la adquisición de la competencia para el diseño de planeaciones didácticas a través del análisis y la reflexión de evidencias significativas que dejen ver el logro de los aprendizajes.

Como consecuencia de cada una de las unidades de competencias que integran a la competencia seleccionada para el trabajo de investigación, llegué a las siguientes conclusiones:

En relación con a la primera unidad de competencia, elabora diagnósticos de los intereses, las motivaciones y las necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, así como las adecuaciones curriculares y didácticas pertinentes. Me queda claro que la planeación didáctica no es algo que se pueda realizar por sí sola, sin un sustento, sino que resulta necesario para el docente conocer a sus alumnos, el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, los modos y los ritmos de aprender de los estudiantes, así como las barreras para el aprendizaje y la participación que puedan existir para desarrollar planes de trabajo apegados a la realidad de los alumnos y propiciar la mejora de los aprendizajes, al tomar en cuenta intereses, motivaciones y aprendizajes previos. Esto es lo que fundamenta la importancia de la realización de un diagnóstico previo al desarrollo de un trabajo áulico, ya que a través de este instrumento es que se obtiene este tipo de información que ayuda a elaborar planeaciones con una mejor intención educativa y con una estructura más organizada.

En cuanto a la segunda unidad de competencia, selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes; hace énfasis en que es necesario que la planeación didáctica responda a lo que el plan y los programas de estudios de educación preescolar enmarcan y; asimismo, fomenta el desarrollo óptimo de niños y niñas; durante la licenciatura los estudiantes adquieren esta unidad de competencia pues realizan planeaciones que sirvieron como evidencias para comprobar que el plan de estudios de 2017 para la educación preescolar estaba orientado al cumplimiento de los propósitos de una educación integral, en la que la interdisciplinariedad se ve reflejada al desarrollar actividades que involucran no sólo aspectos de los campos formativos sino de los que tienen una conexión con las áreas de desarrollo personal y social que ayudan a la adquisición de habilidades y competencias que sirvan para la vida más allá de las aulas de clases y organizan actividades retadoras que persiguen el logro de aprendizajes esperados.

Sobre la tercera unidad de competencia, construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva. Se obtuvo como resultado

que, durante la pandemia, desarrollar planeaciones mediante diversos recursos metodológicos y tecnológicos fue necesario para la continuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual los normalistas adquirieron la subcompetencia al tomar su papel como docentes en formación continua, docentes que tienen que ser capaces de adaptarse a las adversidades, a través de la selección de metodologías de trabajo favorables y adecuadas a las condiciones de la educación. De igual forma se favoreció la educación inclusiva al procurarse la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, al asegurar el acceso de todos los niños y niñas a una educación mediante las diferentes modalidades de trabajo llevadas a cabo con ayuda de las TIC como la modalidad a distancia, la modalidad híbrida, la modalidad presencial alternada y la modalidad presencial en la nueva normalidad.

A través del logro de las unidades de competencia demostré satisfactoriamente el desarrollo de la competencia profesional del perfil de egreso analizada en el portafolio de evidencias: "Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y los programas de estudio", como lo establece la SEP, ya que realicé diferentes trabajos que fungieron como evidencias a partir de las cuales llevé a cabo la reflexión sobre el alcance de esta competencia, al demostrar que cumplí con la realización de planeaciones en las que plasmé los propósitos de los planes y los programas de estudio para la educación preescolar. Con la información que se arroja en los diagnósticos para garantizar una enseñanza adecuada a las realidades de los alumnos, empleé diferentes metodologías y tecnologías para mantener la innovación en las prácticas educativas.

Esta investigación demuestra la importancia de la planeación didáctica para el actuar docente,pone en evidencia que ésta contribuye al logro de los propósitos de los planes y los programas de estudios vigentes, por lo cual es necesario que los docentes se mantengan actualizados y, por lo tanto, continúen con su preparación y su formación continua.

Análisis reflexivo

Hablar acerca del proceso de titulación es referirse al inicio de una etapa significativa en la formación, pues se habla de la culminación de una parte de la vida profesional. Específicamente, para la formación docente es el comienzo de una vida en la que se deja de ser estudiante para pasar a ser un formador. Actualmente, para las licenciaturas en escuelas normales existen tres modalidades de titulación: tesis, informe de prácticas y portafolio de evidencias. Es toda una incertidumbre la que viven los estudiantes al presentarse el momento de seleccionar una modalidad de titulación. Esta selección no debe ser tomada a la ligera, pues de ello dependerá qué tan pesado se sienta el proceso de titulación para el estudiantado; pero la etapa más difícil no es sólo la selección de la modalidad o del tema a tratar en los trabajos de investigación sino la realización del trabajo mismo, pues en ocasiones no se logra este objetivo o se presentan situaciones que lo hacen complicado.

En cuanto al proceso de selección de la modalidad de titulación, en mi caso este paso no fue difícil, porque con antelación ya tenía claro cuál elegiría. En un principio admito que la selección se debió a simple curiosidad, debido a que el portafolio de evidencias era el menos preferido por el estudiantado. De acuerdo con los comentarios, éste resultaba ser "más difícil o laborioso"; sobre todo se hacía énfasis en que para algunos estudiantes parecía complicado elaborar un documento en el que se hablara de uno mismo, de sus propios aprendizajes y sus logros y también en el que se hiciera una autocrítica, al identificar áreas de oportunidad. Fueron estos mismos comentarios los que me motivaron en cierta forma a tomar la decisión, ya que el portafolio de evidencias se veía como algo nuevo para los estudiantes y hasta para algunos docentes que desconocían en su totalidad su estructura y su proceso de realización. Por ello, realizar algo fuera de lo común, que implicara un reto personal, me motivó a la selección de esta modalidad.

Tras la selección y la realización del portafolio de evidencias como trabajo de titulación, puedo decir que los principales retos que tuve que enfrentar fue comprender la estructura del trabajo mismo, pues no estaba claro al inicio del trabajo y no sabía de una estructura específica o de secciones o capítulos que debía contener el portafolio de evidencias; pero sin

duda el apoyo de la asesora hizo que esto no resultara una piedra en el camino, pues me motivó a llevar a cabo la investigación y se mostró siempre dispuesta a esclarecer mis dudas. Dedicaba parte de su tiempo para ofrecer asesorías con respecto a la elaboración del trabajo en horarios que resultaran cómodos para las estudiantes; otra cuestión complicada al comienzo fue la selección de evidencias, pues eran la base del documento y no se trataba sólo del simple hecho de asignar actividades que se realizaron durante la licenciatura, sino que debían responder a un propósito específico, que era contribuir a la demostración del logro de la competencia seleccionada.

Pero, sin duda, fue la misma selección de evidencias lo que más disfruté hacer, pues supuso una actividad sensible, que me llevó a hacer un breve recorrido por el proceso de formación, analizar los cursos que había tenido, las actividades que había realizado, los aprendizajes que me habían dejado y las vivencias que resultaron significativas para mi crecimiento profesional y humano.

Debo mencionar que la realización del trabajo de titulación no sólo involucra a los estudiantes sino que también incluye la participación de los asesores, pues ellos son quienes ofrecen un acompañamiento durante este trayecto. Si bien todos los docentes tienen sus diferentes formas de trabajar, se involucran más o menos en el asesoramiento. Es importante mencionar que en el caso particular de la realización de este portafolio de evidencias, la docente asesora siempre mostró su disposición para dar seguimiento al trabajo; sin duda, sus conocimientos sobre la modalidad de titulación pudieron dar el impulso necesario para comenzar con la redacción del trabajo.

Al concluir esta investigación me queda una gran satisfacción por el trabajo realizado, pues fue un tipo de labor del que no tenía conocimiento, pero que llevé a cabo con mucho esfuerzo y entusiasmo. Las asesorías constantes de la docente fueron un punto a favor para su realización, ya que semanalmente entregaba avances y eso agilizó el término del trabajo. No me sentí presionada por los tiempos de entrega y mucho menos dejé acumular los avances solicitados por la institución. La realización de un portafolio de evidencias es toda una experiencia; recomiendo su elaboración a otros estudiantes normalistas, pues un proceso que da una satisfacción personal tras analizar y hacerse consciente del avance que uno mismo tiene

como profesional. Es de valorar la oportunidad que brinda el portafolio de dejar en claro que ya no es el mismo estudiante el que comienza la licenciatura, que el que la está concluyendo, pues hay una serie de aprendizajes adquiridos, competencias y habilidades desarrolladas, que marcan la diferencia.

El proceso de titulación representó la culminación de mi carrera en rasgos sencillos, pero si se analiza profundamente es más que eso. La titulación representa el cumplimiento de una meta, un objetivo y un sueño que pretendía lograr y que, sin duda, no obtuve en cuestión de una noche. Involucró cientos de noches y días durante los que trabajé para lograrlo. Terminar la licenciatura en educación preescolar implicó un compromiso, ya que no se da por concluida la preparación hasta este momento, pues los profesionales de la educación asumen un reto de formación continua y concluir la carrera sólo es un paso para seguir trabajando en el docente competente que se pretende ser.

Realizar un portafolio de evidencias me ayudó a reflexionar sobre la importancia de tomar en cuenta el proceso de aprendizaje; como docente de preescolar sé que lo más importante no es un producto de excelencia, sino todo el camino que el niño recorrió y los aprendizajes que tuvo para poder llegar a una meta.

Esta modalidad de titulación permite a los estudiantes normalistas ser conscientes de la importante información que puede arrojar una serie de evidencias, pues en ellas se puede observar el avance o el retroceso que pueda estar teniendo un alumno. En el portafolio, como modalidad de titulación, las evidencias ayudan a dejar en claro el alcance de la competencia que se selecciona; en preescolar sucede lo mismo, al observar constantemente los trabajos y las producciones de los niños.

Durante la elaboración del portafolio de evidencias efectué una reflexión y un análisis de la formación inicial como docente, a diferencia de lo que sucede con las otras modalidades de titulación, que están enfocadas en el estudio de una temática o una problemática que no involucran tan directamente al estudiante que realiza el trabajo, pues incluso las redacciones se efectúan en tercera persona. En cambio, el portafolio de evidencias es personal, la redacción se realiza en primera persona y el estudiante habla de sí mismo, se estudia a sí mismo y se evalúa a sí mismo. Realizar este tipo de

Figuras Centrales_primeras.indd 132 25/04/24 11:58

trabajo es todo un reto, pero genera muchos aprendizajes nuevos; sin duda, lo recomendaría para cualquier estudiante.

A través del portafolio se hace evidente el avance que he tenido como futuro profesional en la educación preescolar. Reconozco la importancia que tiene cada uno de los trayectos formativos del plan de estudios de la licenciatura y sus respectivos cursos que abonan al bagaje de conocimientos que los alumnos normalistas debemos tener para ponerlos en práctica frente al grupo en un momento dado.

Como ya he mencionado, titularse y concluir la carrera no significa que la formación de la Normal prepare para ser docente toda la vida y asumirla como una formación acabada para las múltiples y variadas exigencias que se encuentran en los contextos reales de cada una de las escuelas. Es necesario dejar de lado esta forma de pensar y como futuros docentes tener en cuenta el compromiso tan importante que radica en mantener una formación continua, actualizarse y prepararse para desarrollar nuevas competencias y habilidades a lo largo de todo el tiempo en el que estemos en el servicio docente y buscar que éste sea cada vez más adecuado y de excelencia para los niños y las niñas.

Referencias bibliográficas

26
Diario Oficial de la Federación (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0.

Landín, M. R., y Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Revista Educación, 27*(54), 227-242. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/20789/20536.

Melitón, G. I., y Valencia, M. M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai, 10*(5), 15-24. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134001.

Monroy, F. M., Contreras, G. O., y Desatnik, O. (2009). La planeación didáctica. En M. Monroy Farías, (ed.), *Psicología educativa* (pp. 454-487). Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/La_planeacion_didactica_Miguel%20Monrroy.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2018a). Orientaciones académicas para elaborar el

trabajo de titulación. planes de estudio 2018. https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2018b). Evaluar y planear: la importancia de la planeación en la evaluación con enfoque formativo. SEP. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-y-Planear-digital.pdf.

———— (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. SEP. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf.

Proceso de desarrollo en el diseño de planeaciones didácticas, de acuerdo al plan y los programas de educación básica de nivel preescolar

Mayra del Carmen Guzmán Caraveo[1]

Síntesis del trabajo, según la modalidad de titulación

La planeación es un instrumento indispensable para el maestro; es la programación de su trabajo, la que considera oportuna para el aprendizaje de sus alumnos. Carriazo *et al.* (2020) hacen hincapié en que la planeación es un proceso que busca prever diversos futuros, delimita fines, objetivos y metas, permite definir los cursos de acción que se consideren viables para lograr los aprendizajes esperados y, a partir de éstos, determinar cómo hacerlo contemplando los recursos y estrategias más apropiados para lograr su realización.

La planeación didáctica se integra de diversos aspectos: diagnóstico de grupo, diseño de situaciones didácticas significativas, adecuaciones curriculares, creación de proyectos, implementación de estrategias de aprendizaje y evaluación; elementos que contemplé durante esta investigación, debido a que, si falta uno de ellos, no se considera que una planeación esté completa.

De acuerdo con lo anterior, es indispensable que el licenciado en educación preescolar, durante su formación inicial, haya desarrollado las competencias profesionales del perfil de egreso establecido en el Acuerdo 650 (DOF, 2012, p. 3), con el propósito de responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que constantemente se vive en nuestro país

[1] Licenciada en educación preescolar y maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Rosendo Taracena Padrón, Clave 27DJN1200S, Zona 53, Sector 18, ubicado en el ejido Nicolás Bravo, Blasillo, primera sección, del municipio de Huimanguillo, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5549-1024.

Figuras Centrales_primeras.indd 135 25/04/24 11:58

y en el mundo, El presente documento está sustentado en la primera competencia profesional del perfil de egreso de la licenciatura en educación preescolar, Plan de Estudios 2012, que señala lo siguiente: "Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y los programas de educación básica", constituida por cinco unidades de competencia:

- Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.
- Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo con la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes.
- Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.
- Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.
- Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.

En el transcurso de mi formación académica, cada uno de los cursos que integran los cinco trayectos formativos generó un cúmulo de evidencias y experiencias de aprendizaje de diversa índole y alcance que contribuyeron al logro de mi perfil de egreso. Seleccionar, organizar, reflexionar y evaluar las evidencias me permitió demostrar la adquisición de las competencias, al mostrar evolutivamente los principales aciertos y aspectos a mejorar en mi profesión. La modalidad elegida para integrar esta investigación fue el portafolio de evidencias, el que es definido por la SEP (2014) como un documento que integra y organiza evidencias consideradas fundamentales para representar el logro satisfactorio de las competencias del perfil de egreso.

El propósito de este documento fue dar cuenta de la apropiación de dicha competencia, al mostrar un proceso gradual en su adquisición. En este proceso se establecieron los siguientes objetivos generales:

- Seleccionar y organizar evidencias relevantes que aportaron conocimientos, habilidades, actitudes y valores pertinentes para el desempeño docente, con el fin de sustentar la adquisición de la competencia profesional "Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de educación básica".
- Poner en práctica el pensamiento analítico y reflexivo en cada una de las evidencias para valorar los niveles de logro y áreas por mejorar.

Con respecto a la metodología de trabajo, el modelo de investigación que sustentó este trabajo fue el narrativo-biográfico o método biográfico. Bisquerra (2009) afirma que el término destaca su interés en "cuestiones subjetivas y asuntos vitales, obtenidos a través del relato que, como modo de conocimiento, permite capitalizar la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos" (p. 325). La técnica usada para recolectar información fue la autoobservación, ya que ofrece la ventaja de tener una mayor profundidad e introspección en los significados y las experiencias propias (Álvarez-Gayou, 2003).

Los pasos implementados para la estructuración del documento recepcional fueron los establecidos por la SEP, en el cual se describen cuatro momentos: el primero fue la definición de la competencia por demostrar; el segundo fue la selección de las evidencias que se debían utilizar; el tercero fue la reflexión y el análisis de las evidencias mediante el "ciclo reflexivo" de John Smyth, el cual tiene como objetivo propiciar la reflexión sobre una situación de conflicto de la práctica del profesor y está estructurado en cuatro secciones: descripción, información, confrontación y reconstrucción (Smyth, 1991); el cuarto momento fue la proyección de los resultados y la redacción del documento final.

Narrativa del proceso y sus hallazgos o resultados

El trabajo fue generado en 2020-2021, periodo durante el cual estábamos en confinamiento por la pandemia del Covid-19 que afectó las formas de

trabajo en las escuelas de manera presencial. Esta situación nos orilló, a mi asesora y a mí, a buscar estrategias para llevar a cabo las reuniones de trabajo, para lo cual nos resultaron de gran utilidad las herramientas virtuales de Google Classroom y Google Meet. La primera fue de mucha ayuda para compartir materiales de referencia, como lecturas y artículos sugeridos; la segunda nos permitió estar en comunicación en tiempo real. Cada sábado establecíamos conexión en forma síncrónica para mostrar los avances de mi portafolio, para hacer correcciones y para escuchar las sugerencias de mi asesora.

Para fines de este portafolio, hablar de educación es referirse a la enseñanza enfocada en la perspectiva socioconstructivista, es decir, en una educación basada en acciones planteadas desde el contexto inmediato de los estudiantes, al buscar que vivan experiencias significativas, que colaboren en su proceso de desarrollo integral y que participen activamente. Para conseguirlo, la SEP (2017a) afirma que el docente debe diseñar propuestas con actividades articuladas entre sí, que indiquen relaciones entre los niños, los contenidos y el maestro, con la finalidad de construir aprendizajes.

El plan es la ruta de consulta del maestro, el cual lo hace consciente sobre los aprendizajes que quiere desarrollar en cada sesión, pues sin él cae en la improvisación, ya que no contempla los tiempos, los materiales y las estrategias y pierde fácilmente el control de la actividad, al dejar desfasados los objetivos que quería lograr, lo cual provoca que los aprendizajes de los estudiantes tomen diversos caminos que afecten el desarrollo integral (SEP, 2017b). Si el docente no obtiene esta competencia en su formación inicial no sabrá como llevar a cabo su práctica, y mucho menos diseñar planeaciones significativas, acordes con los 14 principios pedagógicos que guían la educación obligatoria para que transforme su práctica y mejore la calidad educativa.

El primer paso fundamental en este trabajo fue la selección de la competencia por demostrar. Por lo anterior consideré necesario abordar la problemática referida a los planes de trabajo y destacar su estudio en el diseño de planeaciones didácticas, debido a que es una de las competencias fundamentales de la profesión, de acuerdo con lo estipulado en el Acuerdo 650 de la SEP y publicado en el *Diario Oficial de la Federación*.

Para demostrar que desarrollé la competencia profesional "Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y discipli-

nares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y los programas de educación básica", opté por abordar esta investigación a partir de un portafolio de evidencias, mediante una serie de trabajos seleccionados cuidadosamente que propició su reflexión y su análisis, al llevar a cabo todo el proceso que implica construirlo. Durante esta investigación, la decisión más importante que tomé y que integra el paso dos de este proceso, fue la selección de evidencias que sustentarían al portafolio, debido a que durante toda la licenciatura se generaron muchos trabajos y actividades que sumaron a la adquisición de la competencia. Seleccionarlos implicó un análisis profundo de sus contenidos y procurar que unificaran la mayor parte de lo visto en los trayectos formativos.

Al haber seleccionados las evidencias (las cuales se describen más adelante en este texto), di paso a la tercera etapa de este proceso, la cual consistió en reflexionarlas y analizarlas mediante el "Ciclo reflexivo" de Smyth de la figura 1.

Figura 1. Ciclo reflexivo de John Smyth



Nota: Esquema que describe las cuatro etapas del ciclo reflexivo de Smyth y las interrogantes que debe contestar cada fase. Adaptado de *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*, de Smyth, p. 280.

1. *Descripción*. En esta fase se trazan las experiencias de la práctica más relevantes y significativas, de acuerdo con las evidencias.
2. *Información*. Esta fase incluye la revisión de los principios teóricos y prácticos en los que se sustenta lo que se hizo.
3. *Confrontación*. En esta etapa se realiza la comparación de lo que se hizo con otras teorías o prácticas referidas al mismo tema, identificando las áreas de oportunidad que deben mejorarse para generar nuevas formas de pensamiento.
4. *Reconstrucción*. Esta etapa incluye la reflexión sobre mi práctica, desde una visión prospectiva, proponiendo nuevas formas de trabajo para restaurar mi labor y mejorarla.

El ciclo fue utilizado para saber hasta qué grado se obtuvieron conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para un profesor, al demostrar el desarrollo de las planeaciones didácticas, así como su diseño, de acuerdo con el plan y los programas de estudio de educación preescolar. Esta decisión dio como resultado la consolidación de cuatro capítulos que integran el portafolio de evidencias, los cuales describo brevemente a continuación:

Lecturas. Este primer capítulo se constituyó por una serie de productos obtenidos de la revisión y el análisis de referencias bibliográficas consideradas esenciales para diseñar una planeación didáctica, las cuales son: aprendizajes clave para la educación integral; educación preescolar de la SEP; elementos de la planeación didáctica y evaluación formativa en el aula de los aprendizajes clave en el marco del modelo educativo 2017 de la SEP; libro de la educadora (SEP, 2017c), y enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida (Díaz Barriga, 2006).

Las lecturas de los documentos oficiales de la SEP fueron seleccionadas porque son parte del currículo de educación, por lo cual es indispensable conocer sus objetivos y sus fines educativos, así como los elementos que sugieren éstos para diseñar una planeación, sus estrategias y sus formas de trabajo. Desde mi perspectiva, Díaz Barriga, hace una aportación acertada sobre los métodos situados que pueden trabajarse en el aula: los proyectos, por ejemplo.

El análisis de estas referencias me ayudó para a elaborar una planeación que cumpliera con las demandas del contexto y, al mismo tiempo, con el

perfil de egreso. Sin embargo, en ocasiones sentí que los conocimientos teóricos sí los había adquirido, pero se me dificultaba adecuarlos a las planeaciones y los contextos en los que iba a practicar.

Diagnóstico. En este segundo apartado se seleccionaron evidencias que propiciaron el aprendizaje de la elaboración de un diagnóstico. La primera evidencia fue la "Guía de observación", que incluyó un listado de los aspectos que deben contemplarse para conocer el contexto externo e interno de la institución y distinguir las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y las amenazas donde está inmersa la escuela y la comunidad escolar.

El segundo apartado fue la "Guía para integrar el diagnóstico de grupo", la cual expone los criterios que deben observarse en los alumnos durante las dos o tres primeras semanas de inicio del ciclo escolar, mediante la recolección de datos con entrevistas y actividades diagnósticas, para conocer los avances y las dificultades que presenta el grupo.

El último apartado fue el "Diagnóstico de primero A", actividad realizada con la aplicación de las dos guías anteriores con el propósito de ubicar una ruta para saber hacia dónde dirigir los siguientes planes de trabajo. Los recursos citados en este capítulo sumaron conocimientos indispensables, pues llevar a cabo un proceso de diagnóstico me permitió saber hacia dónde orientar el diseño de mis planeaciones didácticas, al considerar el contexto donde me desenvuelvo y las solicitudes del plan de estudios.

Planeaciones didácticas. En el tercer capítulo se seleccionó una serie de planeaciones elaboradas en distintos semestres y se analizó su contenido con ayuda del ciclo reflexivo de Smyth, lo mismo que el proceso gradual en el diseño de esos planes.

- Planeación didáctica "Animales vivíparos y ovíparos" diseñada en segundo semestre. Actividad que fue la base y el primer acercamiento a mi proceso de desarrollo, al conocer los elementos que la forman y al plantear situaciones de aprendizaje. Al analizarla pude hallar inconsistencias en su contenido, como el hecho de que las actividades propuestas no beneficiaban el desarrollo del aprendizaje

Figuras Centrales_primeras.indd 141 25/04/24 11:58

esperado seleccionado; la planeación no tenía un fin definido, además de que el tema abordado no era prioritario en el contexto de la escuela.

- Planeación didáctica "Conozcamos números y figuras" diseñada en cuarto semestre. El diseño de la planificación fue realizado en una escuela multigrado. Fue un reto para mí adecuar las actividades para un grupo unitario, pues tuve dificultades con los tipos de materiales, distintos a los que estaba acostumbrada a usar. Al llevarla a la práctica, esta experiencia me reveló la necesidad de la preparación que debe tener un docente para cumplir con todos los requerimientos, principalmente en contextos rurales con dificultades y carencias, ya que según cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), específicamente en Tabasco, más de 50% de los jardines de niños públicos son de organización multigrado.
- Planeación didáctica "Desarrollo personal y social del niño" elaborada en sexto semestre. Este plan de trabajo mostró un crecimiento trascendental, al cumplir con todos los lineamientos que exige la competencia profesional: abordar situaciones didácticas significativas, poner en práctica los conocimientos pedagógicos y disciplinares, basarse en el contexto de aplicación y tratar los contenidos de acuerdo con el programa de estudios.
- Proyecto "¿Por qué hay semáforos y letreros en las calles de mi colonia?" hecho en sexto semestre. Fue elaborado con base en la enseñanza situada, al cumplir con las características del método situado por proyectos que propone Díaz Barriga, cuyo principal criterio es el conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí que sirven para resolver un problema, descubrir, comprobar o producir algo. Está enfocado en la construcción del conocimiento en contextos reales, para desarrollar capacidades reflexivas, críticas, pensamiento profundo, así como para propiciar la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad; además contempló todos los elementos que debe contener una planeación y se sustentó en el programa de estudios.

Cabe mencionar que en todas las planeaciones abordadas en este capítulo se utilizaron estrategias vinculadas con las tecnologías de la información y la Comunicación (TIC), debido a que los niños, desde su nacimiento, están en contacto con dispositivos tecnológicos y había que considerar sus intereses por ellos. Se planearon acciones que incluían el uso de estos recursos, como la proyección de videos e investigaciones en estos medios. Por lo que, ya sea de manera directa o indirectamente, éstas son tomadas en cuenta para la elaboración de mis planes y de mi práctica docente. Actualmente, la educación en línea y el uso de estas herramientas cobró relevancia, convirtiéndose en uno de los medios más idóneos para la educación de hoy en día.

El proyecto, como último producto evidenciado, unificó las cinco unidades de competencia y, por ende, logré el desarrollo de la competencia profesional. A lo largo del tercer capítulo del portafolio de evidencias noté el progreso de dicha construcción, al mostrar un proceso gradual en el desarrollo de la formación profesional docente, en relación con el diseño de planeaciones didácticas, ya que se originaron planes con una mirada significativa, de acuerdo con los contenidos del documento rector de la educación del país y de las demandas del contexto donde fueran aplicadas.

Instrumentos de evaluación. El cuarto capítulo se integró por tres evidencias referidas a los diversos instrumentos de evaluación diseñados en la licenciatura: la rúbrica, la escala de valorización y la lista de cotejo, las cuales forman parte de las planeaciones didácticas abordadas en el capítulo tres.

El análisis de estos instrumentos dio como resultado que, para diseñar y aplicar una buena planeación, debe incluirse la evaluación. La SEP afirma que la planeación y la evaluación se emplean simultáneamente, son dos partes que se involucran en un mismo proceso. Puesto que al planear una actividad o una situación didáctica se busca que los niños logren un aprendizaje esperado, se ha de considerar también cómo se evaluará ese logro mediante la selección adecuada del instrumento que permitirá valorarlo. Una planeación didáctica no estará completa si no incluye de qué forma se evaluará el aprendizaje y el logro de los alumnos.

La competencia profesional señala que un docente debe realizar adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resulta-

dos de la evaluación. Con base en una mirada formativa, no sólo se centra en la valoración de los aprendizajes de los alumnos, sino que también permite que el docente perciba aspectos negativos o insuficientes en su práctica y realice adecuaciones para mejorarla.

Su trascendencia se ve claramente al seleccionar un aprendizaje esperado, proponer una actividad, definir la evidencia de evaluación generada durante las actividades y, por último, elegir el instrumento que permitirá valorar las evidencias y su nivel de logro alcanzado. Es decir, en concordancia con el aprendizaje esperado, las actividades y la evidencia de evaluación seleccionados, se elige el instrumento que las evaluará.

En relación a lo expuesto y respecto del cuarto y último paso, pude comprobar que desarrollé satisfactoriamente las cinco unidades de competencia y, por ende, logré satisfacer la competencia del perfil de egreso de la educación normal. Cabe resaltar que para diseñar planeaciones didácticas en su conjunto se necesita conocer y aplicar el contenido de los cuatro apartados del documento recepcional, pues se requiere poseer referentes teóricos que sustenten lo que se elabora, diagnosticar para saber de dónde partir, adquirir el saber hacer y convivir para planear procesos didácticos idóneos e incluir en todo este proceso la evaluación entendiendo cómo ésta influye en dicho diseño.

Es preciso señalar que durante la elaboración de este portafolio pude percatarme de todo el proceso que cursé en la licenciatura. Reconocí como cada uno de los trayectos formativos integrados por diversos cursos aportó conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para que yo fuera una egresada competente. La competencia moviliza todos estos componentes, por lo que no es suficiente saber algo, y si no sé cómo llevarlo a la práctica, no alcanzaré mis objetivos; por ello, considero que en el transcurso de la carrera vivencié experiencias, a las que hago referencia en la siguiente sección,y que sin lugar a dudas han formado mi perfil profesional.

Análisis reflexivo

La realización de este portafolio de evidencias trajo consigo un proceso autoevaluativo, el cual dio cuenta de los logros y las áreas de mejora de mi

perfil docente, con la expectativa de que dicho estudio fue de impacto positivo en mi práctica y en mi intervención educativa, brindándome apertura a nuevas preparaciones y a otros aspectos que debo considerar para mi correcto desenvolvimiento en el campo laboral.

Durante la elaboración de este trabajo, el principal reto al que me enfrenté fue confrontarme con el sujeto de estudio, ya que éste era yo, pues es más fácil identificar cualidades, virtudes, defectos y aspectos a mejorar en otras personas, pero realizar una investigación en la que la persona observada es una misma, conlleva un análisis introspectivo profundo; en ese ejercicio pude identificar fácilmente mis virtudes, pero fue difícil reconocer mis áreas de mejora.

Este estudio introspectivo me permitió hacer esa reflexión interna de mi perfil como docente. Considero que es enriquecedor hacer este tipo de investigación, porque es la más cercana que existe. Una misma se da cuenta de los obstáculos por los que atraviesa, momentos difíciles que me hicieron desfallecer, pero que al final de cuentas pude resolver y superar.

Un ejemplo de estos retos fue la elaboración de las evidencias, ya que implicó la búsqueda de referentes bibliográficos, observaciones en las aulas, así como analizar, reflexionar, indagar y, por qué no, hasta dudar sobre si mi elección había sido la correcta.

Pero como en todas las dificultades, al final se encuentra algo positivo en ellas. Este trabajo es producto de ello; antes, durante y después de su estructuración, encontré satisfacciones de las que no me había percatado, como el hecho de que cada una de estas tareas que consideré difíciles, al poner empeño en ellas, resultaron herramientas indispensables para integrar mi documento recepcional. La parte que más disfruté durante la elaboración de este trabajo, fue cuando tuve que reflexionar sobre los contenidos de las evidencias, ya que pude darme cuenta del progreso que realmente logré durante toda mi carrera.

Otro aspecto fundamental que arrojó como resultado este portafolio fue el acompañamiento continuo que me brindó mi asesora. Admiro su compromiso al dedicarme tiempo fuera del horario de trabajo, y al realizar revisiones semanales de mis avances. Eso me permitió estructurar poco a poco el documento; sus constantes observaciones y sugerencias asertivas mejoraron mi trabajo, lo que dio como resultado una labor que disfruté.

Como normalista titulada mediante esta modalidad, les recomendaría a los estudiantes que decidan trabajarla, que interioricen el significado, el propósito y la estructura que tiene el portafolio, que seleccionen a conciencia la competencia por demostrar y que tengan presentes las evidencias con las que puedan demostrar lo aprendido. Considero importante que al seleccionar la competencia profesional también tomen en cuenta las unidades de competencias que la integran, ya que éstas pueden ser el punto de referencia para elegir eficazmente las evidencias. Durante toda la licenciatura se elaboran trabajos que pueden ser usados como evidencias; sin embargo, hay que seleccionar sólo los que se considere que tuvieron un efecto directo en el aprendizaje del estudiante, que contribuyeron significativamente a su formación y que demuestren el cumplimiento de los objetivos que planteen.

Algo muy importante es no creer que el portafolio de evidencias tiene menos valor que una tesis o un informe, ya que, por sus características, permite poner en práctica en todo momento el pensamiento reflexivo, al propiciar durante su elaboración una introspección de lo aprendido y desarrollado como docente en formación, pues destaca las fortalezas e identifica las áreas que se deben mejorar.

Como docente en formación mi principal meta fue egresar para poder obtener un trabajo, pero realmente, ¿qué representó para mí titularme? Fue un gran logro en mi vida, debido a que desde la realización de un documento recepcional hasta su conclusión implicó esfuerzo y dedicación. Para mí titularse no fue sólo elaborar un portafolio como requisito para culminar mis estudios, sino tener la seguridad de que los años que dediqué a cursar la licenciatura forjaron una base sólida del profesional que espero ser. Además, significó una profunda satisfacción personal por haber culminado mi etapa de formación profesional, pues al mismo tiempo adquirí nuevas responsabilidades con la educación de mi país, principalmente con las niñas y los niños que serán los profesionales del mañana. Quiero ser una maestra que se familiarice con el contexto en el que se desenvuelven sus alumnos, para que desde su aula pueda crear un ambiente en el que se sientan seguros y en confianza, permitiéndoles vivir experiencias de situaciones y problemas que propician su pensamiento reflexivo para solucionarlos; una maestra comprometida con su preparación continua, que realice una reflexión constante de su práctica.

Figuras Centrales_primeras.indd 146 25/04/24 11:58

Desde mi situación actual en el campo laboral me he enfrentado con diversos contextos y situaciones que han implicado retos para mi desempeño. Por ejemplo, dar clases en escuelas multigrado ubicadas en zonas marginadas, donde las condiciones de infraestructura no son las adecuadas; convivir con las distintas formas de pensar de las personas de una comunidad, así como respetar sus costumbres más arraigadas; adecuarme a las condiciones y a las posibilidades de la zona donde laboro. Lo anterior me ha permitido valorar la importancia de desarrollar las competencias del perfil de egreso de la educación normal para responder adecuadamente a las demandas de estos escenarios.

La educación básica en México, a lo largo del tiempo, ha sufrido transformaciones en sus planes y en sus programas de estudio; sin embargo, algo inherente a la educación es la planeación y el propósito que ésta tiene. Actualmente, la propuesta del modelo educativo 2022, que tiende promover la labor docente mediante proyectos, si bien es referido a otro plan de estudios, hizo aportaciones importantes a mi formación, como la indagación en los contextos escolares, las planeaciones del método de proyectos y las evaluaciones, las cuales fueron de gran ayuda para redireccionar mi trabajo en el aula.

Una profesión tan noble como la docencia conlleva una gran responsabilidad con la sociedad. Trabajar en distintos escenarios permite al docente vivenciar experiencias positivas y negativas, que de alguna u otra forma suman nuevos aprendizajes a su perfil profesional. Las transformaciones de la sociedad le exigirán prepararse y actualizarse, pero será su decisión hacerlo y si las condiciones se lo permitan, por lo que nunca dejará de aprender.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Mexicana. http://rincondepaco.com.mx/rincon/Inicio/Seminario/Documentos/Libros/Como_hacer_investigacion_cualitativa.pdf.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIV%20(1).pdf

Carriazo, C., Pérez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 25*(3), 87-95. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963600007.

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

La idea es que a partir de que el alumno pone el pie en una escuela, durante sus primeras prácticas de observación inicie su seguimiento, hasta el momento de realizar su servicio social o sus prácticas profesionales. Así, tiene al menos seis semestres para que en cada una de las prácticas que realiza en los jardines de niños pueda elaborar una recopilación de sus actividades y consignar los elementos que aborda, la forma de trabajo y la retroalimentación; seis semestres para que el alumno aporte productos que formarán su portafolio e implicarán que el docente en formación no requerirá seminarios especializados para realizar un informe o una tesis, pues sólo necesitará, en los últimos dos semestres, articular su producción a partir de un tema o un eje de interés, el cual siempre derivará de su práctica.

Así, la práctica será el objeto de transformación gradual del que se dará cuenta en el portafolios para notar la progresión del desarrollo del profesional en formación, tomando un tema de interés como punto de referencia. Lo anterior no es comprendido en el trabajo que se aporta, pues realmente éste no se diferencia mucho de un informe de práctica profesional.

En este caso se tendrá que hacer reflexionar al alumno sobre el sentido de ser docente, pues es un proyecto de vida, ya que como profesional normalista siempre será docente, quizá con diferentes roles y responsabilidades, pero sin dejar de ser un maestro, con orgullo y dignidad, sirviendo a la nación.

Capítulo 4. Procesos: asesoría y evaluación educativa

Cesar Julián Chávez Chávez[1]
Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada[2]
Dina Verónica Gallegos Fernández[3]
Carlos Ramírez Silván[4]
María Francisca Fajardo Pulido[5]
María de los Dolores Orellana y López[6]

RESUMEN DE CAPÍTULO

El objetivo de este capítulo es abordar las experiencias de los formadores de docentes en su rol de tutor o director del documento de titulación. En este apartado se incluyen experiencias referidas a las tres opciones de titulación autorizadas por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM): informe de prácticas profesionales, tesis y portafolio de evidencias. La dirección de la Escuela Normal, a través del Departamento de Titulación, ha establecido acuerdos con todos los asesores respecto al

[1] Maestro en gestión educativa, docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8008-1776.
[2] Maestra en gestión educativa, docente de ¾ de tiempo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5417-6592.
[3] Doctora en métodos intervención, diagnóstico y evaluación, docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Primaria de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2986-0744.
[4] Maestro en ciencias de la educación, docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9267-9406.
[5] Maestra en administración, analista especializado con funciones frente a grupo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2293-0871.
[6] Doctora en educación, docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6675-0822.

Figuras Centrales_primeras.indd 150 25/04/24 11:58

contenido y la estructura de las tres modalidades; sin contradecir el documento emitido por la DGESUM titulado "Orientaciones Académicas para la elaboración del documento de titulación", estos acuerdos son tomados en cuenta por los asesores y los estudiantes en el asesoramiento y la elaboración del trabajo recepcional. No obstante, en esta sección del libro se vislumbra que cada docente desarrolla una forma propia de dirigir los trabajos de sus alumnos. El perfil profesional de los asesores de la Escuela Normal es diverso, lo que permite enriquecer los trabajos de titulación, además de que tienen experiencia docente que va desde el nivel preescolar hasta el universitario, con grados de maestría y doctorado. Todos los trabajos de titulación de la modalidad de tesis son abordados bajo el enfoque cualitativo. Lo anterior constituye un área de oportunidad que tendrá que ser aprovechada en el futuro cercano. En la modalidad de informe de prácticas se emplea el diseño de la investigación acción y, finalmente, el portafolio de evidencias tiene la estructura propia del enfoque por competencias. Esta última modalidad representa también un área de oportunidad tanto para asesores como para estudiantes; tal es el caso que en la última generación que egresó aumentó la cantidad de alumnos que la seleccionaron como modalidad de titulación, lo que sin duda será tema de otro libro con los resultados de los trabajos recepcionales.

Palabras clave: *procesos de asesoría, formación docente, preescolar*

Una experiencia de asesoría del documento de titulación: el nivel preescolar comunitario de CONAFE

César Julián Chávez Chávez[1]

Introducción

Al recibir por primera vez la oportunidad de asesorar un trabajo de titulación me sentí muy nervioso debido a la responsabilidad que eso implicaba. Guiar a los estudiantes en el último tramo de su formación, pero, sobre todo, saber que ese trabajo tendría un impacto importante en su formación para graduarse de licenciado o licenciada en educación preescolar, generó en mí mucha ansiedad y estrés.

Aunado a lo anterior, creí que mi formación académica podría ser una limitante para asesorar a los estudiantes en el tema elegido para llevar a cabo la investigación; no obstante, al analizar el documento de las "Orientaciones académicas para la elaboración de documentos de titulación", además con apoyo y consejos de los compañeros docentes que ya habían sido asesores, pude obtener respuestas a muchas de mis dudas al respecto y ese nerviosismo desapareció poco a poco en el transcurso de las sesiones de asesoría. Comprendí después de un par de meses de haber iniciado esta labor que no sólo se trata de qué tanto conocimiento se tenga del tema elegido por el estudiantado, sino del conocimiento que tenga de la modalidad y del proceso metodológico para la realización de una investigación.

En las escuelas normales, a diferencia de lo que ocurre en otras instituciones de educación superior, sólo existen tres modalidades de titulación:

[1] Maestro en gestión educativa, docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8008-1776.

Figuras Centrales_primeras.indd 152 25/04/24 11:58

tesis de investigación, informe de prácticas profesionales y portafolio de evidencias. Cada una de estas modalidades implica la realización de un documento con diferentes características, que hacen que un asesor se sienta más cómodo en el proceso de asesoramiento de alguno de ellos. En mi caso, he tenido la oportunidad de asesorar documentos en las tres modalidades de titulación; no puedo negar la preferencia por el asesoramiento de una tesis de investigación, debido a mi formación como ingeniero en sistemas con un posgrado en educación. En ese mismo sentido, conozco a compañeros cuyas preferencias van en torno a los informes de prácticas profesionales por su formación como docentes normalistas.

Es importante mencionar que el hecho de haber estudiado un posgrado en educación me ayudó mucho en el proceso de asesoramiento de informes de prácticas profesionales y de portafolios de evidencias, ya que obtuve conocimiento sobre la reflexión y el análisis de la práctica docente que son fundamentales en el desarrollo de dichos documentos. Sumado a lo anterior, supervisar jornadas de prácticas de los estudiantes me brindó más herramientas para tales procesos de asesoramiento.

En lo que respecta a las modalidades de titulación, nosotros como asesores no decidimos la modalidad del documento que vamos a dirigir; sólo nos asignan a las estudiantes y en el transcurso de las primeras asesorías les ayudamos a elegir la temática y a seleccionar la modalidad más adecuada para su realización. Por lo general, la mayoría de los estudiantes, cuando acuden a la primera asesoría, ya traen en mente alguna temática específica y una modalidad, pero al momento de cuestionarlos sobre ellas he podido notar que sus ideas no están bien sustentadas y deciden hacer modificaciones. Cabe señalar que jamás les he impuesto un tema en específico a los asesorados; siempre les hago recomendaciones con base en la idea que originalmente tenían, ya que estoy convencido de que uno de los incentivos más importantes para que las estudiantes realicen su documento de titulación en tiempo y forma es que lo hagan sobre la temática de su interés.

Haciendo un balance general, los documentos de titulación con la modalidad que más he asesorado ha sido la tesis de investigación, seguida por la de informe de prácticas profesionales y, por último, por la de portafolio de evidencias. Esta última es la modalidad menos solicitada por las estudiantes. Para tener una mejor perspectiva de lo que he señalado en las líneas

anteriores revisen conmigo los siguientes datos reales acerca de cómo se ha comportado la elección de las tres modalidades por las últimas dos generaciones de egresados.

Según datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar de la Escuela Normal, durante los años 2021 y 2022 se titularon 207 egresadas, de los cuales 146 fueron con la modalidad de tesis, 59 con informes de práctica y sólo dos con el portafolios de evidencias; números que nos indican que la mayor preferencia de las estudiantes sigue siendo la modalidad de tesis de investigación, y es de resaltar que sólo dos estudiantes se hayan titulado con el portafolio de evidencias.

Derivado de lo anterior, habría que mencionar que esos números pudieron generarse debido a la suspensión de clases presenciales por la pandemia por Covid-19 durante casi todo los años 2020 y 2021, razón por la que se colocaría en segundo lugar a la modalidad de informe de prácticas. Aquí es preciso señalar que para dicha modalidad es muy importante que el estudiante pueda asistir al jardín de niños a realizar sus actividades planeadas, cosa que no sucedió como resultado de la suspensión de las clases. Aunque se trató de dar continuidad al ciclo escolar a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), no fue lo suficientemente efectiva la estrategia implementada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por tales motivos, considero que los estudiantes optaron más por la modalidad de tesis de investigación.

Con respecto a que muy pocos estudiantes eligen la modalidad de portafolio de evidencias, cabe señalar que las academias de docentes de los diferentes semestres nos hemos preocupado por estos datos estadísticos, por lo que se desarrollan proyectos intersemestrales en los que solicitamos a los estudiantes que, al finalizar las unidades de sus cursos, realicen un portafolio de evidencias con características similares al que se solicita para la titulación. Esto, para que, en primera instancia, conozcan cómo se realiza un portafolio y, en un segundo momento, para que tengan un acercamiento al portafolio como modalidad de titulación.

Cabe resaltar que este tipo de estrategias ha dado resultados, ya que, en el presente año los datos estadísticos que se tienen hasta el momento es que de 130 estudiantes que están realizando su documento de titulación, se registran 71 con la modalidad de tesis, 43 con la modalidad de informes de prác-

tica y 16 con la modalidad portafolios de evidencias. Como podemos ver, sigue siendo la modalidad de tesis la más solicitada; pero en cuanto al portafolio de evidencias hubo un incremento considerable en comparación con los dos años anteriores, y se espera que siga en aumento para el año que viene.

Después de haber asesorado la realización de más de 60 documentos de titulación de las tres modalidades mencionadas durante los últimos 12 años, puedo decir que he aprendido mucho de todos los temas y fenómenos que se dan en la práctica docente del nivel preescolar. Y año con año ese conocimiento aumenta ya que los fenómenos no dejan de surgir; tal es el caso de todo lo acontecido debido a la pandemia por Covid-19, la que generó una nueva ola de temáticas para las estudiantes, así como también de nuevos retos.

En ese sentido, ya sabemos que la pandemia provocó muchos cambios en todos los ámbitos de la sociedad y, sobre todo, en el ámbito educativo. Al ser suspendidas las clases presenciales, se optó por la utilización de medios tecnológicos para dar continuidad al ciclo escolar en todos los niveles educativos. Dicha medida generó un fenómeno importante en el asesoramiento de documentos de titulación, ya que la mayoría de los que desempeñamos esa función estábamos acostumbrados a trabajar con los estudiantes de manera presencial, a leer y a realizar correcciones de sus avances en hojas impresas, pero de pronto nos vimos inmersos en una serie de conflictos y dificultades físicas y emocionales, por tener que asesorar con el uso de las TIC. Entre dichas dificultades físicas está una de las más difíciles en relación con la salud ya que, en mi caso, comencé a presentar irritación en los ojos por el uso prolongado de la computadora para llevar a cabo la lectura, la revisión, las observaciones y correcciones a los documentos de los estudiantes.

Sin embargo, ante este fenómeno, mi formación de origen me ayudó mucho durante la pandemia, ya que tenía amplio conocimiento del manejo de plataformas de Learning Management Systems (LMS); que son facilitadoras del aprendizaje, como Moodle, Edmodo, Google Classroom, y de aplicaciones de comunicación como Google Meet, Zoom, WhatsApp, que me permitieron estar en contacto con los estudiantes y seguir con las asesorías de manera virtual. Asimismo, el buen manejo de un programa procesador de textos como Microsoft Word, a través de sus herramientas para revisar documentos, me permitió hacer correcciones a los avances de los documentos. Aunque cabe resaltar que es más cansado revisar documentos

de manera digital, ya que hay muchos factores que generan inconvenientes, como el no tener un buen equipo de cómputo que vuelve el trabajo lento, el brillo de la pantalla que provoca irritación en los ojos al momento de leer los documentos durante periodos prolongados, el no saber manejar correctamente las herramientas de corrección de estilo y, sobre todo, el tener que escribir sugerencias o explicar alguna modificación.

Todo ese conjunto de circunstancias antes mencionadas, sumadas a las diferentes situaciones que también presentaban los estudiantes entre las cuales destacaban: el mal funcionamiento de los equipos o fallas en los servicios de internet y de energía eléctrica hicieron que el asesoramiento de documentos de titulación durante la pandemia fuera un reto importante para los docentes. En ese sentido, la institución nos brindó todas las herramientas para llevar a cabo las funciones de docencia y asesoría, además de que nos proporcionó capacitación para el uso de las plataformas digitales para el aprendizaje.

Descripción y análisis del proceso de asesoría: una nueva experiencia

En relación con el proceso de asesoramiento del trabajo titulado "Estrategias para favorecer la autonomía y la red de tutorías del modelo ABCD del Conafe con alumnos preescolares", fue una experiencia diferente a todas las anteriores. Esto debido a que en el tiempo en que los estudiantes comenzarían a cursar el séptimo semestre, la autoridad educativa federal, a través de la Dirección General de Educación Superior Magisterial (DGESUM), firmó un convenio de colaboración con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en el que las y los estudiantes de las Escuelas Normales del país participarían como educadores comunitarios (EC) por un ciclo escolar, al finalizar del cual al estudiante se le liberaría el servicio social y la práctica profesional; cuatro de los cinco estudiantes que me asignaron para asesorar se inscribieron con EC.

Ahora bien, el Conafe, es un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que brinda servicios de educación comunitaria para el bienestar desde la primera infancia a niñas, niños y adolescentes que habitan en localidades de alta y muy alta marginación de

nuestro país, donde no es posible contar con un servicio educativo regular. Como ya lo había comentado, esta experiencia fue muy diferente a la de otros años, ya que las o los estudiantes, al estar inscritos como EC, tienen que cumplir con una serie de obligaciones similares a las de un trabajo formal. Por lo que prácticamente el último año de clases estuvieron fuera de la institución, lo cual trajo consigo una serie de complicaciones en la elaboración del documento y del proceso de asesoramiento.

A continuación haré algunas precisiones respecto a las complicaciones a las que hago referencia en el párrafo anterior. Cuando asesoramos a un o una estudiante asignada(o) en un jardín de niños regular, dentro o en los alrededores de la ciudad de Villahermosa, para llevar a cabo sus prácticas profesionales y servicio social, las estudiantes asisten regularmente a la Escuela Normal en el turno vespertino a tomar uno o dos cursos curriculares; por lo tanto, se programan asesorías con el fin de revisar avances o despejar dudas, sugerir bibliografía, hacer observaciones y correcciones, todo de manera presencial. En el caso de las estudiantes inscritas en el programa de Conafe no fue así, ya que muchos de ellos fueron asignados a comunidades muy apartadas de la ciudad, algunas de difícil acceso y sin el servicio de internet, lo cual dificultó la asesoría permanente. Aunque ya habíamos regresado a las clases presenciales, las asesorías se llevaron a cabo en línea, ya que fue muy difícil conseguir permisos constantes para faltar a la comunidad asignada y asistir por las tardes a la Escuela Normal.

En ese sentido, la autora del documento que asesoré y al que hice referencia en los párrafos anteriores tuvo dificultades que amenazaron la conclusión a tiempo del documento; por lo que considero que fue un gran reto para ella cumplir con la función de EC y a la vez trabajar en su documento para titularse; no obstante, demostró una gran responsabilidad y compromiso. Sumado a esto, manifestó tener habilidad para la redacción, lo que hizo que el proceso de las revisiones no fuera tan extenuante y que pudiéramos cumplir con todos los plazos para la entrega de avances y demás.

Una de las preguntas que le hice a la estudiante tras finalizar el documento fue qué le había parecido la experiencia de EC, a lo que ella mencionó en su respuesta aspectos positivos y negativos. Entre los positivos, comentó que fue muy grata y de mucho aprendizaje ya que prácticamente se encontraba laborando, a cargo de un grupo de niños y niñas. Además de

que tuvo la oportunidad de interactuar con los tutores y los padres de familia y con la comunidad entera, cosa que no sucede frecuentemente cuando sólo se realiza la práctica en un jardín de niños dentro de la ciudad. En relación con los aspectos negativos, comentó, referente a los tiempos de traslado, ya que le tomaba casi cuatro horas del día sólo en ir y regresar de la comunidad, aunado a las malas condiciones de los caminos para el acceso y en algunos casos a la inseguridad. En cuanto a la parte académica, fue difícil la planeación, ya que se trabajó con un grupo multigrado; pero, en definitiva, recomienda a las estudiantes tomar este tipo de oportunidades, ya que considera que sí tuvo un crecimiento exponencial en el aspecto personal y, sobre todo, el académico.

Por otra parte, considero que es muy importante que el estudiante normalista conozca las modalidades de titulación desde el primer semestre, pero de una forma extensa, no sólo que reciban una introducción de cada una de ellas y de sus características, porque al saber cómo se estructura y cómo se realiza cada una de sus partes, tendrán información sólida contrastarla con la realidad: que observen en sus jardines de prácticas y puedan inclinarse por la modalidad que más les interese.

Una valoración del proceso de asesoría

Ante este hecho, si tuviera que recomendar alguna modalidad de titulación a los futuros estudiantes que están por iniciar esa etapa de sus estudios les diría que, si lo que desean es mejorar un área de dificultad para sus alumnos, mediante la planeación y el desarrollo de propuestas de intervención pertinentes e innovadoras y que, a su vez, les permita identificar y reflexionar en torno a sus áreas de oportunidad durante la práctica y lo que podrían hacer para mejorarla, les recomendaría que optaran por la modalidad de informes de práctica. Ahora que si lo que desean es demostrar el grado de competencia adquirido al término de sus estudios mediante un análisis crítico y reflexivo de evidencias, que permitan visualizar de manera gradual la adquisición total de las competencias del perfil de egreso durante toda su trayectoria en la Escuela Normal, les diría que eligieran la modalidad de portafolio de evidencias. Por último, si lo que desean es aportar conocimien-

to e información innovadora en algún área o campo de conocimiento que esté dentro del contexto educativo y, sobre todo del nivel preescolar, entonces deberán optar por la modalidad de tesis de investigación.

Por otro lado, algo que he observado y registrado durante toda mi experiencia en relación con la asesoría de documentos de titulación es que las y los estudiantes llegan a séptimo semestre con carencias en varios aspectos que influyen de manera importante al momento de realizar un documento de titulación. Me refiero específicamente a habilidades de lectura y comprensión de textos, redacción, ortografía, hábitos de estudio, búsqueda de información documental impresa y digital, manejo de plataformas digitales para la investigación, dominio avanzado de un procesador de textos y

conocimiento amplio de la modalidad de titulación elegida.

Las insuficiencias antes mencionadas regularmente son detectadas al inicio de las asesorías en la construcción del protocolo de investigación si es una tesis, en el plan de acción si es un informe de prácticas profesionales o en el esquema si es un portafolio. Gracias a esa detección temprana, en

cisa que en México es aceptado por la gran mayoría de las instituciones de educación superior:

Otro consejo que me ha funcionado, es ellos busquen su propio espacio y tiempo donde se puedan concentrar para realizar los avances de sus documentos, pues a veces he notado que algunos colegas citan a sus asesorados en la institución y los ponen a redactar en lugares como la biblioteca, donde que hay demasiados distractores que hacen más difícil el trabajo de redacción.

Con base en las experiencias que he tenido en el desarrollo de esta función, considero que uno de los atributos que debe tener un asesor es el de ser un profesional especializado en la temática que el estudiante ha elegido, ya que eso ayudará a que se le pueda orientar de una mejor forma en todas las áreas del documento. En lo personal, en muchas asesorías he sufrido estrés, ya que he tenido que investigar por mi cuenta sobre los temas que estudiantes eligen para poder brindarles sugerencias con fundamento, y también he tenido que apoyarme en algún compañero especialista en dicho tema. En ese sentido, cabe señalar que mis colegas también han buscado mi apoyo cuando les ha correspondido asesorar temáticas de mi especialidad.

Pudiera decirse que lo mencionado antes es algo positivo, ya que los asesores estamos realizando un trabajo colaborativo e interdisciplinario. Creo que lo ideal sería que la asignación de asesores se realice en relación con los temas elegidos por las estudiantes, con base en el perfil del docente o en el curso que imparte; eso abonaría de manera significativa a la calidad de los documentos que se elaboran, porque el asesor podría demostrar aún más su potencial.

Aunque lo anterior se ve muy complejo en nuestra institución debido a que, al menos en las escuelas normales del estado, se produce un fenómeno muy particular, que es la titulación de toda una generación en un periodo muy corto de tiempo. Esto se debe a que a los estudiantes que están por egresar se les da la oportunidad de registrarse y presentar el examen para ingresar al servicio docente, lo que provoca que tengan que estar titulados de inmediato, ya que si el resultado llega a ser favorable para un estudiante y lo eligen para la asignación de una plaza docente, pues uno de los principales requisitos es el título profesional o el acta de examen en su caso. Por otra parte, está la cuestión de que la planta docente de la institución es de casi

50 docentes, de los cuales no todos pueden ser asesores por los requisitos que se exigen para esta labor, como el tipo de plaza, el tiempo de contratación y el perfil académico; por otro lado, las generaciones por lo regular son de 100 estudiantes o, como en este año, de 130. Por todo lo anterior se vuelve muy compleja la asignación de esas plazas.

Otro de nuestras obligaciones como asesores es tratar de estar disponibles para cuando el estudiante requiera alguna asesoría fuera de las establecidas en la programación. Hay que ser tolerantes y comprender que los alumnos pasan por muchas situaciones personales, por las que en ocasiones tienen que faltar a una asesoría, pero posteriormente solicitan un nuevo espacio para el cumplimiento de los trabajos.

Para concluir esta reflexión, no me queda más que decir que ser asesor de documentos de las modalidades de titulación ha sido una experiencia muy enriquecedora, ya que a través de la construcción de dichos documentos se ha producido un intercambio de conocimientos en relación con lo que como asesor he podido aportar a los estudiantes y, a la vez, de lo mucho que he podido aprender de la diversidad de temas y fenómenos en torno de la educación, por parte de los estudiantes y de otros colegas.

Figuras Centrales_primeras.indd 161 25/04/24 11:58

La investigación acción: ña asesoría del documento de titulación y el método Montessori

Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada[1]

Introducción

Al llevar a cabo un análisis de una de las actividades sustantivas de una institución de educación superior, como es la dirección de tesis en la Escuela Normal Rosario María Gutiérrez Eskildsen de la licenciatura en educación preescolar, es imperioso aceptar la gran responsabilidad del asesor en la producción académica de los alumnos normalistas. Estos últimos tienen insumos básicos al iniciar la actividad investigativa; sin embargo, existen situaciones que influyen y limitan este trabajo: por un lado, en relación con los cursos de la malla curricular, en el sentido de que pierden su continuidad porque no se entretejen con las evidencias que los estudiantes generan, y por otro lado, porque quienes impartimos esos cursos muchas veces no consideramos esas evidencias de los alumnos.

Esto trae como consecuencia que el asesorado llegue al proceso con muchas indefiniciones relativas a la problemática que habrá de atender o investigar durante el proceso de asesoría. Hacer visible la labor del asesor es difícil, porque es una práctica que, entre la infinidad de roles y funciones que desempeña el docente-asesor, no posee espacios para realizar estos ejercicios metacognitivos. Para iniciar el proceso de asesoría, a los estudiantes normalistas se les asignó un asesor, que en esta ocasión ocurrió a mediados de sexto semestre. En este punto del proceso los estudiantes deben estar

[1] Maestra en gestión educativa, docente de ¾ de tiempo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5417-6592.

Figuras Centrales_primeras.indd 162 25/04/24 11:58

asignados en jardines de niños de educación preescolar para que puedan realizar el análisis y la reflexión de sus experiencias en el trabajo docente.

Este trabajo de asesoría tuvo como contexto la pandemia por Covid-19; en promedio, se llevó a cabo durante seis meses en línea y el resto lo concluimos de forma presencial. En ese sentido, uno de los problemas radicó en los procesos de comunicación de las actividades en línea de la asesoría, lo que originó la imposibilidad de dar respuesta oportuna a dudas, sugerencias e, incluso, a aspectos desconocidos por el asesorado y, que requerían de un acompañamiento más cercano; otra de las dificultades que hicieron más complicado el proceso fue la mala señal de la red de internet. En el caso de mi asesorada, geográficamente estaba en un lugar con muy poca recepción, y en mi caso fue necesario contratar el servicio de internet para mi domicilio, debido a que toda la dinámica de trabajo había cambiado y era necesario mantenerse en línea casi todo el día.

Por lo anterior, nos enfrentamos a una serie de dificultades, tanto técnicas, como referentes al fenómeno de la virtualidad y a los espacios de asesoría, ya que ambas figuras —asesor y asesorado— teníamos funciones que realizar por las mañanas; en el caso del asesorado, cumplir con su periodo de prácticas profesionales y de servicio social y, por la tarde, atender sus cursos de séptimo semestre, ambas actividades en línea; en el caso del asesor, su rol de maestro de educación básica por las mañanas y por las tardes la impartición de clases en la Escuela Normal, ambas funciones en línea, así como su obligación de atender las acciones propias del departamento de evaluación, en ese entonces a mi cargo, además de funciones como tutor y miembro de dos academias.

Plan de acción

Planificación

La asesoría académica en línea. Para Flores (2006), en la modalidad en línea el profesor y los alumnos están en espacios físicos diferentes y se comunican en tiempos distintos. En ese sentido, las asesorías, antes de la pandemia en nuestra escuela normal usualmente se hicieron de forma presencial. La aten-

Figuras Centrales_primeras.indd 163 25/04/24 11:58

ción fue individual y personalizada; sin embargo, a partir de la pandemia por Covid-19, la dinámica cambió de forma súbita, y aunque su propósito final no cambió, las estrategias de interacción entre asesor/asesorado representó una experiencia nueva para ambos actores.

La asesoría, de acuerdo con Del Castillo (2007), es el espacio en el que el asesor interactúa con sus estudiantes acerca de los materiales, los contenidos y el proceso de evaluación, para construir aprendizajes significativos, independientemente de la modalidad presencial, abierta o a distancia. Es un proceso de enseñanza-aprendizaje, de preparación, que concluye de manera agradable con la graduación. En la Escuela Normal, en esta ocasión, el proceso de asesoría fue totalmente diferente a otros. Situémonos en que vivíamos una pandemia, por lo que la asignación de las asesoradas, la presentación y todo el protocolo de inicio de esta actividad sustantiva, se realizaron en línea. Por lo anterior tenemos que reconocer que fue un proceso impersonal y hasta cierto punto frío en referencia a las emociones humanas que emanan de una relación más vivencial, como había sucedido en otros procesos; por lo tanto, considero que en éste ambas partes nos mostrábamos tímidas y reservadas al principio.

El establecimiento de una agenda de trabajo, que incluyó sesiones síncronas dos veces a la semana, además del intercambio de ideas y dudas a través de la red social Whatsapp, contribuyó al proceso de adaptación a esta nueva situación del trabajo en línea. Entonces empezamos a sentirnos más cómodos y poco a poco creamos una atmósfera de confianza mutua. Esta agenda estuvo determinada por los avances personales de la estudiante. Cuando avanzaba en algún proceso de la estructura del protocolo de investigación y, posteriormente, en el desarrollo de la tesis, me enviaba al correo los avances y me avisaba vía Whatsapp del envío de los archivos, con la finalidad de que los atendiera oportunamente. Considero que con esta dinámica personal de trabajo que se instauró la administración del tiempo fue más eficiente.

Otro aspecto que contribuyó al buen desarrollo de este trabajo, fueron las fortalezas de la estudiante; una de ellas fue su trabajo autónomo, que en muchas ocasiones logró cumplir con la agenda que estableció el Departamento de Control Escolar de la Escuela Normal, así como el dominio que demostró de las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), lo

Figuras Centrales_primeras.indd 164 25/04/24 11:58

que fue de gran ayuda. Debo reconocer que, por mi parte, tenía pocas habilidades en el manejo y uso de las TIC; sin embargo, con el apoyo y la experiencia de mi asesorada pude vencer los obstáculos que se me presentaron. Por ello, la sistematización de experiencias que involucran la asesoría académica en línea fue uno de los aspectos relevantes de este trabajo y que se recupera en este escrito.

Para las asesorías en línea usamos Google Meet, que es la aplicación de videoconferencias de Google a la que accedimos a través del correo institucional que nos proporcionó la Dirección General de Educación Superior del Magisterio (DGESUM). Las asesorías fueron programadas una vez a la semana los días martes, y cuando se presentaban dudas que no podían esperar a resolver hasta el siguiente martes, nos reuníamos los sábados. Estas últimas, por llevarse a cabo en fines de semana fueron más cómodas, sin un horario limitado, lo que hizo la acción de asesoría más asertiva. De igual forma utilizamos la plataforma Google Classroom, cuyas herramientas nos facilitaron la comunicación y la organización, el trabajo en línea de forma colaborativa y la planificación del proceso de asesoría. Esta misma plataforma también fue utilizada para tareas específicas, como el almacenamiento de la evidencia de la evolución de la investigación e intercambio de información, y para el reporte de la evaluación formativa y sumativa del proceso de la asesoría en línea que se reportó al departamento de titulación y al departamento de control escolar, respectivamente.

De este modo, de acuerdo con Castro *et al.* (2007), Vizcarra-Brito *et al* (2016) y Martín *et al.* (2011), a través del uso de las TIC, establecimos otras formas de comunicación entre el profesor y las estudiantes, lo que favoreció la construcción de conocimientos significativos, el desarrollo de competencias y la creación de ambientes favorables, colaborativos y flexibles

Acción

Ahora bien, en cuanto al proceso de asesoría para la elaboración del documento de titulación bajo la modalidad de tesis, empezaré por clarificar el origen de la palabra *tesis*. El diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2023) define la tesis como la "conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos". Lo anterior permite comprender todo el trabajo de búsque-

da, lectura, análisis, comprensión y redacción que hay detrás del proceso de asesoría de un documento de titulación bajo la modalidad de tesis.

Aunado a ese trabajo, están las áreas de oportunidad con las que llegan los estudiantes normalistas a este último tramo de la formación inicial. Una de esas áreas es la relacionada con la redacción, la organización de las ideas y el análisis de los hallazgos para dar forma al escrito académico y que derivará en la tesis de grado de licenciatura. Por lo que, en lo sucesivo, este proceso de apropiación de las habilidades investigativas tendrá que ser más enérgico en los semestres precedentes con el fin de que el estudiantado llegue con mejores saberes para llevar a cabo la preparación del documento de titulación.

Un buen inicio para llevar a cabo este trabajo de investigación fue el conocimiento previo de la alumna asesorada, quien tenía muy bien definida la temática por abordar, que en este caso específico fue el método Montessori y la autonomía de los niños preescolares. En nuestra primera entrevista vía Meet, la estudiante me platicó los motivos por los cuales le agradaba desarrollar este tema en la modalidad de tesis. La seguridad que mostró me comprometió a investigar más sobre el tema, el cual sólo conocía de forma muy superficial. Mientras hacía la búsqueda de información, le solicité a mi asesorada que investigara todo lo referente al estado del arte y diseñara una matriz de referentes. En el momento en que ella alimentaba esta base de datos, yo como asesor pude estudiar sobre el tema elegido por la estudiante. Aproximadamente dos semanas después le solicité que realizara un ejercicio de análisis a partir de una serie de preguntas: ¿Qué se quiere conocer o saber?, ¿para qué? o ¿por qué? ¿Qué se ha visto en relación con el tema en su ámbito profesional? Con el contenido de las respuestas le pedí que planteara el problema y que redactara la justificación; así, poco a poco, el proceso de elaboración del protocolo tomó forma, y conforme se presentaban las dudas, la asesorada buscó en diversas fuentes de información —libros, videos, documentales— revistas, para resolver las dudas y alimentar la matriz de referentes, la cual fue una herramienta de gran ayuda.

Las fuentes consultadas de donde se obtuvo la información para construir el estado del arte y fundamentar la investigación fueron de alto prestigio académico, como el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), una base de datos del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de

Figuras Centrales_primeras.indd 166 25/04/24 11:58

México (IISUE-UNAM); la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Scientific Electronic Library Online o Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO), el portal de difusión de la producción científica hispana (Dialnet), el portal para académicos en formato de red social Academia.edu, el Education Resources Information Center (ERIC), el motor de búsqueda WorldWideScience.org, entre otros. Las publicaciones revisadas tenían entre ocho y 10 años de antigüedad.

Por otra parte, el trabajo de asesoría de un documento de titulación, bajo cualquier modalidad, debe contribuir de forma simultánea al desarrollo de habilidades investigativas para las partes involucradas. Debe ser un proceso de formación en el que el asesorado disfrute en la búsqueda, la redacción y el análisis de la información; debe ser capaz de comunicar y discutir la experiencia que está viviendo consigo mismo, con el asesor, con su práctica docente y con los autores que sustentan su investigación. Por lo tanto, la tesis de licenciatura tiene una gran relevancia en la vida académica de un individuo, ya que de ella depende la apropiación que haga del gusto por el proceso de investigación, que aprenda a utilizar el método científico como una herramienta que de voz a sus experiencias y que adquiera las habilidades necesarias para hacer investigación educativa en el futuro.

En este acompañamiento a la estudiante para que llevara a cabo su trabajo de investigación, una de las experiencias más significativas durante la asesoría fueron las preguntas que surgieron durante el proceso y que yo, como asesor, tenía la responsabilidad de propiciar que la asesorada fuera capaz de responder. La sed de respuestas de la estudiante me hizo reconocer que tenía que leer e investigar para poder llevar a mi asesorada a un análisis profundo de sus hallazgos bajo la mirada teórica de los autores que ella proponía para valorar la pertinencia de los enfoques y las posturas epistemológicas. He de reconocer que no fue una tarea fácil. Fue una labor que demandó mucho tiempo de lecturas, revisión, análisis y discusiones de ambas partes. En este momento del proceso ya estábamos en clases presenciales lo que hizo un poco más fácil la continuidad del trabajo de asesoría.

Observación y Evaluación

En este proceso de análisis metacognitivo a través de la investigación-acción participativa, la observación cobra mayor relevancia al poder ser un testigo directo de la dinámica que hay que reflexionar; en este sentido, se trata de volver a reconstruir los hechos a través de un análisis más exhaustivo y, de este modo, acercarnos a la realidad. Este método de investigación propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y las experiencias de la gente común, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y los grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo, que están más atrasados (Ortiz y Borjas, 2008, y Flores-Kastanis *et al.*, 2009).

Considero importante mencionar que, desde un inicio, cuando se definió la línea de la asesoría se fijó la fecha del 17 de mayo para la entrega del borrador final. Esta fecha fue relevante para establecer el cronograma de actividades en la investigación. La dinámica de la asesoría presencial consistió en leer, reflexionar y debatir sobre lo redactado; esta estrategia de discusión académica logró provocar en la asesorada una reflexión más profunda desde su punto de vista y con base en el sustento teórico que enmarcaba su trabajo documental. Y por parte del asesor requería tiempos de investigación y de lectura para poder orientar con precisión sobre el tema en desarrollo. Esta parte también contribuyó a la apropiación más profunda del discurso teórico de la asesorada para ir haciendo suyo el tecnicismo de la teoría Montessori.

Entre los obstáculos que identifiqué en la asesoría están los aspectos metodológicos. La investigación fue de corte cualitativo y entre las herramientas utilizadas podemos mencionar la matriz de análisis, la entrevista y el diario de la educadora. Para explicar con objetividad y veracidad el proceso de análisis de datos debí ser muy descriptiva y utilizar diagramas que le dieran claridad a mi expresión lingüística. Considero que para organizar la información no se presentaron contratiempos; sin embargo, al llegar al

Figuras Centrales_primeras.indd 168 25/04/24 11:58

plano del análisis y la reflexión, este proceso se complejizó en relación con la estructurar el texto, esto es, el ordenamiento de las secciones que conformarían el capítulo de análisis de las categorías. Sin lugar a dudas, el poco tiempo destinado en el horario oficial para dirigir una tesis en la Escuela Normal es un obstáculo que hay que vencer, por lo que considero que se deberían replantear y ampliar estos horarios con el fin de ofrecer mayores espacios que permitan al estudiante la discusión, el análisis y la comprensión teórica metodológica.

Consideraciones finales

La función de asesoría en la experiencia normalista me ha enseñado y me ha formado en esta línea; sin embargo, tengo mucho camino por recorrer, porque, como lo constaté en esta experiencia con el método Montessori, entendí que nunca estaremos totalmente preparados para guiar a nuestros estudiantes, y que se requiere la disciplina de aprender a la par y dos pasos adelante de nuestros asesorados para ser capaces de guiarlos en su búsqueda del conocimiento; sin lugar a dudas, esto no es fácil y menos porque uno va contra reloj. Por los tiempos que establece el departamento de control escolar para la entrega del documento final, esto es un problema del sistema y es el asesor quien tiene que solucionarlo a partir de asumir la responsabilidad de ser motivador y formador y tener una actitud de empatía y profesionalismo para guiar, aprender y enseñar con la pedagogía del error.

Después de haber realizado la asesoría en línea de un documento de titulación, sin previa experiencia, planteo el siguiente argumento: la asesoría del documento de titulación en línea tiene un efecto poderoso en la apropiación y el desarrollo de las habilidades y los saberes relacionadas con la investigación en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar. Considero que esta actividad académica es de muchos aprendizajes en los asesorados, porque se les presenta como una modalidad flexible que se adapta a las dinámicas personales, laborales e, incluso, a las cargas académicas y no se pierde el propósito de realizar una investigación que lleva al mejoramiento académico de los actores y de la institución formadora de docentes.

Finalmente, un aspecto en el que vale la pena detenernos y reflexionar de manera analítica y reflexiva es el trabajo colegiado de los asesores. Hargreaves y Fullan (2012) lo denominan *capital profesional,* integrado por el capital humano, social y decisorio de la profesión docente; son enfáticos al señalar que los maestros y los directores tienen que derribar los muros del aislamiento del aula y convertir la enseñanza en una profesión más cooperativa y colegiada, no sólo porque esto sea profesionalmente factible, sino porque también mejora el aprendizaje y los resultados de los estudiantes. La función de la dirección o asesoría de documentos recepcionales tendrá que ponerse a discusión con los colegas para incrementar la posibilidad de dar mejores soluciones académicas y llevar a buen término el proceso de investigación, lo cual se podrá lograr cuando haya disposición y los canales de comunicación fluyan de ambas partes, tanto del asesor como del asesorado, pero también cuando existan verdaderas comunidades de aprendizaje compuestas por los colectivos docentes de la Escuela Normal.

La transformación hacia una nueva Escuela Normal no es una especie de magia. Hargreaves y Fullan señalan que implica y exige actos individuales y colectivos de inversión, una perspectiva inspiradora y un conjunto cohesionado de operaciones que despliegue la capacidad de todos y propicie el aprendizaje permanente mientras se camina hacia delante. El propósito del capital profesional es empujar, halar y alentar al individuo, al grupo y al sistema, de tal modo que hagamos del desarrollo del capital profesional una puesta en común que mejore el aprendizaje y el rendimiento en todas partes.

Referencias bibliográficas

Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus, 13*(23), 213-234. https://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf.

Del Castillo, J. C. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, 16-32. https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545877006.pdf.

Flores, E. (2006). Encontrando al profesor "virtual". Resultado de un proyecto de investigación-acción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 91-128. https://www.redalyc.org/pdf/140/14002806.pdf

Flores-Kastanis, E. Montoya-Vargas, J. y H. Suárez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa de otra parte del mundo. *Re-*

vista Mexicana de Investigación Educativa (14), 40, pp. 289-308. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a13.pdf.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. [*Capital Professional. Transforming Teaching in Every School*]. Ediciones Morata. Madrid. https://es.scribd.com/read/282800523/Capital-profesional.

Martín, C. A. M., Domínguez, S. M. y Paralera, M. C. (2011). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (35), a161. https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.417.

Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La investigación-acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto, 17*(4), 615-627. https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf.

Real Academia Española (2 de agosto de 2023). https://dle.rae.es/tesis.

Vizcarra-Brito, J. J., Osuna-Lizárraga, M. Z. y Salas-Aragón, F. A. (2016). La asesoría académica en línea para la enseñanza y el aprendizaje del español. Una experiencia del sistema educativo Valladolid. *Ra Ximhai, 12*(6), 153-163. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194009.pdf.

La asesoría de tesis de investigación cuantitativa: una estrategia de acompañamiento

Dina Verónica Gallegos Fernández[1]

La redacción del documento en proceso de titulación implica un esfuerzo por sistematizar el desarrollo de competencias teóricas y prácticas, que es motivo del último eslabón en la cadena de la formación docente y que requiere procesos de escritura a un nivel alto de reflexión y análisis. Esto supone que los estudiantes deben movilizar recursos de reflexión y análisis, que en la mayoría de los casos han sido poco ejercitados durante su formación.

En el plan de estudios vigente se consideran tres modalidades de titulación: tesis, informe de prácticas profesionales y portafolio. La más solicitada por los estudiantes y la más demandada por los docentes, en el caso de la licenciatura en educación primaria, es la tesis. Por un lado, es la modalidad mejor valorada por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Prodep) y por otro, es la orientación que se aborda desde el curso de herramientas básicas para la investigación educativa en quinto semestre.

En las orientaciones para las modalidades de titulación se sugiere la integración de una comisión de titulación, para lo cual se definen criterios dirigidos a los docentes que aspiren a formar parte de aquella. Desde esa comisión se ha construido una serie de documentos orientadores que en principio tienen como finalidad acotar las dudas de los estudiantes. Tanto

[1] Doctora en métodos intervención, diagnóstico y evaluación, docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen Licenciatura en Educación Primaria de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2986-0744.

Figuras Centrales_primeras.indd 172 25/04/24 11:58

Planteamiento del problema

El planteamiento del problema supone el primer obstáculo en este proceso de redacción, pues implica un proceso narrativo-analítico. En este apartado, el estudiante debe dejar claro cuál es la dificultad que ha observado como resultado de su experiencia en la práctica, misma que le parece importante abordar desde un proceso de investigación educativa. Como resultado de diferentes momentos de trabajo con los estudiantes he podido observar que se les dificulta abstraer esa realidad observada y concretarla en una oración que evidencie una situación poco deseable en el aula. Por el contrario, les resulta más fácil plasmar su juicio sin percatarse de lo observado. Por lo anterior, consideré necesaria una estrategia que les ayudara; una estrategia que, de acuerdo con los planteamientos de Moran (Uribe, 2009), permitiría esa abstracción, partiendo de lo simple hasta llegar a lo complejo.

Hacer una construcción de lo simple a lo complejo implica identificar la semilla generadora, e ir agregando otros factores o variables para arribar a lo complejo, no necesariamente como sinónimo de difícil.

Desde esta perspectiva, lo primero que solicité a la estudiante —asesorada de tesis— fue que enunciara el problema en una oración breve de no más de dos líneas, una pequeña estructura en la que se advirtiera de manera muy clara lo que había observado y que lo contrastara con lo que estudió en los diferentes semestres —enunciar el problema—. Según esta idea, el problema debía referirse al estado negativo de la situación, más que a la falta de algo o a la inexistencia de aquello.

Sin embargo, la inercia en las formas de percibir la realidad llevó a la estudiante a enunciar el problema desde la falta, la ausencia o la solución del problema. Al revisar esta idea e insistir en el planteamiento, lo que la alumna identificó como un problema resultó ser una causa, una consecuencia o una solución hipotética.

Esta idea se pudo replantear a partir de un cuestionamiento, insistiendo en lo observado más que en la idea del juicio y respondiendo qué se observó que se interpreto de tal o cual forma.

Una vez enunciado el problema se fueron agregando elementos, como el contexto, aspectos como la teoría o el plan de estudios que contrastaran

Planteamiento del problema

El planteamiento del problema supone el primer obstáculo en este proceso de redacción, pues implica un proceso narrativo-analítico. En este apartado, el estudiante debe dejar claro cuál es la dificultad que ha observado como resultado de su experiencia en la práctica, misma que le parece importante abordar desde un proceso de investigación educativa. Como resultado de diferentes momentos de trabajo con los estudiantes he podido observar que se les dificulta abstraer esa realidad observada y concretarla en una oración que evidencie una situación poco deseable en el aula. Por el contrario, les resulta más fácil plasmar su juicio sin percatarse de lo observado. Por lo anterior, consideré necesaria una estrategia que les ayudara; una estrategia que, de acuerdo con los planteamientos de Moran (Uribe, 2009), permitiría esa abstracción, partiendo de lo simple hasta llegar a lo complejo.

Hacer una construcción de lo simple a lo complejo implica identificar la semilla generadora, e ir agregando otros factores o variables para arribar a lo complejo, no necesariamente como sinónimo de difícil.

Desde esta perspectiva, lo primero que solicité a la estudiante —asesorada de tesis— fue que enunciara el problema en una oración breve de no más de dos líneas, una pequeña estructura en la que se advirtiera de manera muy clara lo que había observado y que lo contrastara con lo que estudió en los diferentes semestres —enunciar el problema—. Según esta idea, el problema debía referirse al estado negativo de la situación, más que a la falta de algo o a la inexistencia de aquello.

Sin embargo, la inercia en las formas de percibir la realidad llevó a la estudiante a enunciar el problema desde la falta, la ausencia o la solución del problema. Al revisar esta idea e insistir en el planteamiento, lo que la alumna identificó como un problema resultó ser una causa, una consecuencia o una solución hipotética.

Esta idea se pudo replantear a partir de un cuestionamiento, insistiendo en lo observado más que en la idea del juicio y respondiendo qué se observó que se interpreto de tal o cual forma.

Una vez enunciado el problema se fueron agregando elementos, como el contexto, aspectos como la teoría o el plan de estudios que contrastaran

con lo observado en el aula, algún dato del docente del ciclo pasado, así como la identificación de la variable principal y su definición. Para concluir con el planteamiento del problema, le pedí a mi asesorada que redactara dos o tres preguntas generales a las que quisiera dar respuesta una vez concluido su primer acercamiento al problemaa.

Objetivos

A continuación se trabajaron los objetivos. En este apartado se identificó que éstos obedecían más a objetivos de trabajo que a objetivos de investigación. Es decir, se inició la redacción del objetivo con la actividad a realizar y no con la finalidad que se pretendía a partir de las preguntas de investigación. Se abordaron algunos fragmentos de Ballester (2004) y Hurtado de Barrera (2005) para orientar a la estudiante en el replanteamiento.

Posteriormente se realizó un ejemplo, con el cual fue más fácil para la estudiante identificar el sentido del objetivo tanto en la primera forma —dando más peso a la actividad— como en la segunda forma —dando el peso a la finalidad en términos de la expectativa con la investigación—. Lo anterior sugirió invertir el orden de las palabras en la redacción. Este ejercicio le permitió a la estudiante establecer la diferencia entre un objetivo de trabajo y uno de investigación.

Justificación

La justificación se elaboró con una guía de preguntas; sin embargo, en un primer momento resultó difícil para la estudiante identificar elementos asociados a la pregunta; por ejemplo: ¿por qué es importante realizar esta investigación? Su primer planteamiento fue el siguiente:

> En los últimos años la educación socioemocional ha tenido gran relevancia en la educación de los niños, aunque durante el confinamiento los niños pasaron por diversas situaciones académicas y personales, por lo que se vio afectado su estado emocional y su rendimiento académico.
>
> Por ello, es necesario conocer la importancia que tiene el desarrollo socioemocional en la vida de una persona, e identificar las diferentes circuns-

> tancias que presentan los niños para lograr trabajar con ellos para que desarrollen habilidades, actitudes y valores que ayuden a los alumnos a conocer y manejar sus emociones.

Posteriormente, revisé con mi asesorada y le pedí que describiera, en qué consistía para ella la relevancia del tema, desde lo observado en la práctica, y por qué consideraba que ese tema era importante. En este segundo bucle el planteamiento fue mucho más argumentado y claro:

> Este trabajo se realizó con el fin de conocer el estado emocional en el que se encuentran los alumnos del tercer grado, grupo B, e identificar cómo las emociones afectan su rendimiento académico, creando así comportamientos negativos en ellos y en su interacción con la sociedad.
>
> En los planes de estudios anteriores no se había planteado de manera formal la educación socioemocional; además, los niños nunca se habían enfrentado a una situación similar a la que se ha experimentado con la pandemia, vivenciando diversas situaciones académicas y personales, logrando un desbalance en su estado emocional y en su rendimiento académico.
>
> Por ello, es importante conocer el desarrollo socioemocional en la vida de una persona e identificar las diferentes circunstancias que presentan los niños para lograr trabajar con ellos desarrollando habilidades, actitudes y valores, creando empatía en ellos que los ayuden a conocer y manejar sus emociones (Jiménez, 2022).

De forma similar se trabajaron los otros aspectos que se deben considerar en la justificación: interés, beneficiarios, impacto social.

Hipótesis

Establecer una relación de causa-efecto no supuso para la estudiante una dificultad, pues la construyó a partir de una analogía que ella misma hizo. La hipótesis planteada se basó en una perspectiva cuantitativa.

Tabla 1. Paradigmas y enfoques de la investigación

Paradigma	*Enfoque*	*Cuestiones que plantea*	*Objetivo*	*Diseño de Investigación*	*Técnicas e instrumentos*
Cuantitativo	Empírico analítico (positivista, hipotético deductivo)	Relación entre variables, relación de causalidad	Describir, predecir, verificar, explicar, contrastar y modelar	Experimental, cuasiexperimental y *ex post facto*	Encuestas, observación sistemática, tests, cuestionario estructurado (escala, lista de cotejo, escala dicotómica, rúbrica)
Cualitativo	Constructivista (idealista o interpretativo)	Percepciones, vivencias, significados del fenómeno para los implicados; conductas, creencias, actitudes, estructuras	Descubrir, generar, comprender el fenómeno, describir.	Estudio de casos, etnografía, investigación fenomenológica	Observación participante y no participante, entrevistas a profundidad y semi-estructurada. Instrumentos: guías de entrevistas y observación, diarios, documentos oficiales y personales
	Sociocrítico (crítico dialéctico)	15 bios a realizar, cómo transformar la realidad, las creencias y la praxis educativa	Transformar, concienciar, emancipar, optimizar e innovar	Investigación-acción e investigación cooperativa	Observación participante y no participante, entrevistas a profundidad y semi-estructurada. Instrumentos: guías de entrevistas y observación, diarios, documentos oficiales y personales.

Nota: Tomado de *Guía para la elaboración de proyectos de investigación educativa* (Ramón y García, 2013, p. 27).

Metodología

Este apartado siempre ha supuesto una dificultad para los estudiantes en el último trayecto de su preparación profesional. Por eso, después de más de ocho años de asesorar trabajos bajo las diferentes modalidades de titulación, quienes hemos integrado la comisión de titulación nos hemos dado a la tarea de elaborar un documento con pautas para orientar a los estudiantes. La figura 1 muestra el esquema propuesto a los estudiantes para la definición de la metodología.

Para el desarrollo de este apartado, al contrario de lo que se sugiere en la literatura, iniciamos con la identificación del instrumento. Considerando lo complejo que resulta la metodología, para la estudiante fue más fácil iniciar por definir su afinidad con algún instrumento de recogida de información. Según esta idea, se hizo énfasis en identificar el instrumento en congruencia con el objetivo.

Posteriormente atendimos el diseño de investigación, lo cual implicaba la forma y el momento para la recogida de información. En este caso, algunas lecturas como las de Inche *et al.* (2003) y Bisquerra (2009) ayudaron a la estudiante a definir este aspecto.

Por último, en materiales como los de González (2005), Ricoy (2006) y Torres (2016) la estudiante recuperó aspectos relacionados con el paradigma y el enfoque. Éstos le permitieron construir una perspectiva más completa y compleja, iniciada con la selección del instrumento. Así la metodología se definió con base en el paradigma cuantitativo.

El instrumento no fue construido ex profeso. Más bien se tomó uno diseñado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016a), extraído del Programa Nacional de Convivencia Escolar, creado para que los docentes hicieran una valoración socioemocional a los niños a partir de la observación. El instrumento cuenta con la Ficha de Identificación del Instrumento de Valoración de Habilidades Sociales y Emocionales (SEP, 2016b), cuyas especificaciones nos dieron la pauta para tomar la decisión utilizarlo.

Marco teórico

Con las especificaciones que se les solicitan a los estudiantes, el marco teórico se construye a partir de referentes empíricos, referentes conceptuales y referentes teóricos.

Para la redacción del primer apartado —referentes empíricos— se definieron tres criterios: *1.* Identificar entre cinco y 10 artículos empíricos afines al tema de investigación. Provenientes de revistas con rigor académico (con ISSN y cinco años publicando). *2.* Los artículos debían contener datos de alguna población a través del algún instrumento y registro sistemático —no ensayos, no teóricos, no blogs— en los cuales se pudieran recuperar: el problema, los objetivos, la metodología, los instrumentos, la

muestra, los resultados y la conclusión. *3.* Seleccionar los cuatro más representativos para extraer la información antes mencionada.

El segundo apartado referente a los conceptos que tienen que ver con las variables de estudio, la primera redacción de la estudiante tenía más parecido con un glosario de términos. Al respecto, se presentaron ejemplos de desarrollo cronológico, de asociación y de clasificación de conceptos. El desarrollo cronológico consistió en una redacción orientada a la evolución del término a través del tiempo y de diversos autores. La asociación de conceptos implicó hacer un análisis de los autores y de sus definiciones, para identificar similitudes. Finalmente, la clasificación le permitió a la estudiante sintetizar el énfasis de algunas definiciones. Con estas herramientas se cambió la idea del glosario y fue posible un abordaje desde la reflexión y el análisis.

Definitivamente el apartado más difícil de redactar fue el de los referentes teóricos. Aquí la pregunta obligada de la alumna fue la siguiente: ¿Y aquí qué hago, maestra? Este apartado supone revisar las teorías y/o los modelos que fundamentan el problema de investigación. En general esto resulta difícil para los estudiantes ya que implica identificar las teorías que tienen relación con su variable de investigación y definir cómo desde la teoría se contrasta el problema que se identifica. En este caso la sugerencia implicó el abordaje —desde la reflexión y el análisis— de las teorías de desarrollo socioemocional, así como del modelo de educación socioemocional de la SEP (2018).

Desde mi experiencia como asesora de titulación, el protocolo de investigación se entiende como el conjunto de principios que justifican formal y metodológicamente el primer acercamiento al inicio de la investigación. Representa para el estudiante un proceso de construcción conceptual-práctica que, como refiere Porlán (1993), implica el proceso de aprendizaje va más allá de mediar entre la teoría y la práctica, para convertirse en una mediación viva que desde la práctica reconstruye la teoría, dándole un significado, y participa en el desarrollo del conocimiento y la práctica.

Es así como los estudiantes, más que hacer una interpretación de la teoría para el desarrollo de su protocolo, construyen los apartados a partir del ensayo y el error con la orientación docente. Pero es hasta que el apartado queda conformado cuando todas las lecturas y las explicaciones sobre la teoría de lo que implica cada apartad, cobra sentido para el estudiante. Cabe señalar que al atender por lo menos a cuatro asesorados en un año,

descubrimos cómo socializan sus ideas y sus experiencias en la redacción del documento. En algunas ocasiones es posible advertir herramientas de andamiaje entre ellos.

Todos los apartados antes mencionados representan un esquema que les facilita pasar al desarrollo de los capítulos.

Los capítulos

Pasar del protocolo a los capítulos de la tesis supuso una dificultad menor: el boceto ya estaba hecho, bastante ajustado, con la menor cantidad perceptible de errores. Esto le permitió a la estudiante tener una idea más clara de cómo continuar con el desarrollo de los capítulos. La tesis se integra por tres capítulos y conclusiones. En el capítulo uno se aborda lo referente al marco teórico —referentes empíricos, conceptuales y teóricos— lo que supone ampliar la información de lo señalado en el protocolo para este apartado, cuyo documento normativo solicita una extensión de 35 a 50 páginas.

Los referentes empíricos se integraron tomando como base lo que ya se había presentado en el protocolo. Se revisaron y se recuperaron con mayor detalle los datos del procedimiento del diseño de instrumentos, recogida de información, resultados y conclusión. En cuanto a los referentes conceptuales, la idea básicamente fue ampliar la revisión en relación con perspectivas de otros autores que ofrecieran una visión más amplia acerca de cómo definir la variable de estudio.

Para hacer un cierre de esta revisión, se pidió a la estudiante asumir conceptualmente la variable de estudio. Le pedí que lo hiciera a partir de alguna de las siguientes perspectivas: asumir un concepto literal, construir un concepto propio a partir de las ideas revisadas o elegir algún aspecto de tres de los conceptos revisados.

Aun cuando no llegó al punto de asumir esta postura conceptual de forma explícita, presentó la definición utilizada en el programa de educación primaria. Por otra parte, las definiciones revisadas tenían similitud con el abordaje conceptual, ya que el modelo de la SEP (2017) en su bibliografía incluye a los autores revisados en la tesis.

Por último, en los referentes teóricos abordamos tres modelos teóricos de las competencias emocionales; entre ellos, el modelo oficial de la SEP, mismo

que es congruente con la propuesta del instrumento. Básicamente, la revisión consistió en explicar los tres modelos, y como cierre hicimos un análisis de los tres modelos en los que se destaca su definición y sus diferencias.

El capítulo dos corresponde a la descripción y la precisión del desarrollo metodológico llevado a cabo. En este apartado argumentamos el enfoque metodológico (paradigma: cuantitativo, enfoque: empírico analítico, diseño de la investigación: exploratorio-correlacional). Una vez definida esta ruta, la estudiante se dio a la tarea de recuperar de la bibliografía sugerida, los elementos teóricos para su justificación metodológica.

En este capítulo también se hizo la descripción de la estrategia de recogida de información y los análisis realizados. En el capítulo tres se presentan los resultados, los cuales consistieron en dos momentos.

En el primer momento, de acuerdo con las correlaciones de los indicadores y la revisión lógica del contenido, se agruparon los indicadores para construir categorías. El procedimiento lo trabajé junto con la estudiante para la primera dimensión. Las siguientes cinco dimensiones fueron preparadas por ella, quien demostró una buena comprensión del procedimiento ya que, al revisarlos en conjunto, la correspondencia de las agrupaciones fue adecuada.

En un segundo momento se construyeron tablas binarias a partir de las respuestas de los niños, se cuantificaron frecuencias y con base en las agrupaciones del primer momento, se construyeron niveles orientativos para el dominio de las competencias y las habilidades emocionales. Finalmente, se obtuvieron frecuencias a partir de los niveles anteriores.

Este procedimiento para el manejo de los datos fue una forma experimental que ofreció un buen margen de confianza. Se explicó a la asesorada el desarrollo para la primera dimensión y se le pidió que describiera este procedimiento.

El nivel de compresión de la alumna superó mis expectativas, ya que la descripción que realizó del procedimiento fue precisa y clara. Por supuesto, también se realizaron gráficas y tablas en Excel a cargo de la estudiante.

Los datos se analizaron con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS acrónimo en inglés [Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales]), versión 23. Por desgracia, dado el espacio que requiere en disco duro para ejecutarse no se pudo instalar en el equipo de la estudiante. Le expliqué

cómo manejar los datos y los fue corriendo en mi equipo personal. De manera aleatoria verificaba algunos procedimientos para reducir las posibilidades de errores en la ejecución y/o interpretación de los resultados.

En este momento cabe mencionar que al inicio teníamos claro que se aplicaría el instrumento propuesto por la SEP, pero no el tratamiento que haríamos de los datos. Esto último fue una idea platicada y enriquecida con la asesorada. Le causó interés y sorpresa descubrir cómo se puede llegar a resultados interesante con ese tipo de datos.

Aquí quiero recuperar la idea de la *zona de desarrollo próximo* (zdp) de Vygotsky: la diferencia entre lo que la alumna fue capaz de hacer sola, lo que fue capaz de hacer con la ayuda de la asesoría y cómo estos niveles de ayuda le permitieron desempeñarse con mayor independencia al describir los resultados de las siguientes dimensiones (Bodrova y Leong, 2004).

Estos niveles de ayuda se fueron modificando conforme se avanzaba en el desarrollo de la tesis, pasando por el protocolo. También hubo espacios de ayuda entre los estudiantes. Otra de las asesoradas hizo un buen trabajo de argumentación. Al revisar su avance me percaté de esa habilidad, por lo que le pedí que cuando sus otros compañeros le pidieran ayuda, les explicara cómo llevar a cabo el análisis para que pudieran alcanzar otros niveles de pensamiento.

Lo anterior permite asegurar que lo abordado con la estudiante estaba dentro de su ZDP. De lo contrario no habría logrado el adecuado manejo de la información. Nuevamente cobra sentido la importancia del asesor. Si éste es capaz de ofrecer a los estudiantes niveles de ayuda superiores, los estudiantes desarrollarán niveles más abstractos de pensamiento superior.

Los estudiantes esperan ayudas retadoras, novedosas, que estén dentro de su ZDP, por lo que la habilidad de los asesores para identificar los niveles de ayuda que requiere el estudiante constituye una piedra angular.

Finalmente, en el apartado de la conclusión, pregunté a la estudiante cúal era la diferencia entre resultados y conclusión, ya que según mi experiencia he observado que en la conclusión ocurren dos cosas:

- Repiten fragmentos de los resultados
- Escriben ideas muy vagas a partir de sus hallazgos sin ser concretos.

Ante esto, de forma muy precisa la pregunta que hiciera la estudiante fue ésta: ¿cuál es la diferencia entre los resultados y la conclusión? La res-

puesta va desde describir que se encontró hasta que se concluye o se finaliza el trabajo. Ante la respuesta —esperada de antemano— implementé el siguiente ejercicio:

- ¿Cuál es la última película que has visto? (Su tesis.)
- ¿Podrías describir la trama? (Sus esultados.)
- ¿Con qué idea te quedas de la película? ¿Estás de acuerdo con el final? ¿Qué piensas de lo sucedido? (La conclusión.)

De acuerdo con Marzano y Kendall (cit. en Gallardo, 2009), en los niveles de pensamiento las analogías —nivel de comprensión— son buenos recursos para cerrar la brecha entre el contenido y el aprendizaje que se pretende lograr en los estudiantes.

Ante estas preguntas, en general la respuesta de los estudiantes ha sido de sorpresa; este caso no fue la excepción. Esta analogía confiere a la conclusión una idea precisa en cuanto a qué se espera leer en el apartado.

Durante el desarrollo del documento —iniciando con el protocolo y terminando con la tesis— fui señalando errores gramaticales y de ortografía. Para la Real Academia Española (RAE, 2009), la gramática considera aspectos morfológicos, semánticos y sintácticos. Las dificultades identificadas en la redacción del documento de titulación básicamente son de sintaxis: escriben enunciados con un sentido incompleto y con discordancia de género y número y de semántica: tienen problemas para establecer relaciones entre algunas palabras de la oración con un significado general y otras palabras con significados específicos.

Por otra parte, la estrategia del parafraseo se les dificulta, no obstante que está se relacionada directamente con los niveles de comprensión que han desarrollado, ya que al tomar una idea del autor y parafrasearla, generalmente se observa es la sustitución indiscriminada de una palabra por otra, lo que desdibuja el sentido original de la idea. En este sentido, Cassany (1987), en una de sus investigaciones con jóvenes, concluye que "la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código" (p. 38).

Normas APA

Después de la redacción de los diferentes apartados de la tesis, otra de las dificultades identificadas fue el manejo de las normas de la American Psychological Association (APA); sin embargo, de acuerdo con mi experiencia, considero que esto tiene que ver con la práctica, el uso y la ejercitación. Es justo en este momento cuando los estudiantes se enfrentan de manera directa y sistemática al uso de las normas APA. En este aspecto, ha resultado interesante identificar aquellos elementos que son los más utilizados por los estudiantes de acuerdo con los requerimientos de su documento.

Por lo que, desde el colegiado de titulación, nos dimos a la tarea, desde 2017, de incluir en el documento normativo la sintaxis de los aspectos más importantes —por la demanda de los documentos de los estudiantes— de las normas APA. En 2021 se editó un cuaderno para la práctica de las normas APA (Gallegos *et al.* 2021) y en 2022 se publicó otro material actualizado.

Como es sabida la dificultad de las normas APA, en la asesoría con los estudiantes dedico un espacio tipo taller para presentar y explicar estas normas. Los jóvenes, con sus documentos abiertos durante la explicación, van identificando sus citas, sus paráfrasis, sus referencias y el formato de sus tablas y sus figuras para corregirlos. Resulta interesante observar que después de algunos cuantos ejemplos ellos asumen la revisión y el ajuste de manera autónoma.

En revisiones posteriores sólo se señaló con la herramienta de color de Microsoft Word, aquellos elementos de la norma que estaban aplicados de manera incorrecta y la estudiante ya sabía cómo ajustarlos. Esto no supuso una dificultad mayor; a veces sólo fue una omisión por la prisa.

Reflexión final

Mi actividad como asesor de tesis —en este caso— constituyó un trabajo de acompañamiento, de caminar lo más cerca que se pudo del asesorado. Asesorar con esta idea ha implicado escuchar a los estudiantes desde un inicio y a ayudarlo a definir dónde está puesto su interés en este último trayecto.

Figuras Centrales_primeras.indd 184 25/04/24 11:58

Este nivel de ayuda requiere una escucha atenta para tratar de tener clara la idea del estudiante y ofrecerle la ayuda que le permita ir construyendo su documento, sin invadir su espacio, pero sin olvidar que existe.

El documento de la asesorada fue revisado por un par académico, otra docente de la institución. En la revisión que realizó al capítulo tres, su observación fue la siguiente: "Vero, eh, el documento de Dulce, francamente, honestamente, yo lo veo muy elevado para licenciatura; o sea, la forma de analizar los resultados que tiene, créeme, es más para una maestría" (Gamas, 26 julio 2023, comunicación personal)

Este comentario me permitió dimensionar el alcance de la estudiante en esta tesis y decidir que esta experiencia, y no las otras, la presentaría en este libro.

Tuve a mi cargo la asesoría de tres documentos más; sin embargo, a pesar de la ayuda y los recursos puestos a disposición de los estudiantes, esta alumna destacó de los otros tres.

Recupero de esta experiencia que, como asesora, tengo un reto muy grande: ofrecer a los estudiantes un panorama atractivo del alcance de su trabajo y lograr que asuman el protagonismo en el desarrollo de su investigación, más que dejarse dirigir.

Referencias bibliográficas

Ballester, B. L. (2004). Bases metodológicas de la investigación educativa. Universitat de les Illes Balears. https://www.researchgate.net/publication/265594728_Bases_metodologicas_de_la_investigacion_educativa#fullTextFileContent.

Bisquerra, A. R. (2009). Metodología de la Investigación educativa. Madrid. Editorial La Muralla. https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI-%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf.

Bodrova, E., y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky.* México: Pearson Educación. http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/1.%20Herramientas-de-La-Mente-ELENA-BODROVA1.pdf.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós. https://es.scribd.com/document/264284242/Describir-El-Escribir-Daniel-Cassany-1-1-pdf.

Gallardo, C. K. E. (2009). La nueva taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación. *Manual Nueva Taxono-*

mía Marzano y Kendall. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf.

Gallegos, F. D. V. Gamas, O. M. G., y Juárez, R. C. A. (2021). *Guía para la práctica de las normas APA. Séptima edición*. Ciudad de México: Comunicación Científica. https://doi.org/10.52501/dc.001.

González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado, 20*(1), 13-54. https://www.redalyc.org/pdf/658/65820102.pdf.

Hurtado de Barrera, J. (2005). *Como formular objetivos de investigación. Un acercamiento desde la Investigación holística*. Caracas. Quirón Ediciones. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Como-Formular-Objetivos-de-Investigacion-Hurtado-2005-1.pdf.

Inche, M., J., Andía, C., Y., Huamanchumo, V., H., López, O., M., Vizcarra, M., J., y Flores, C., G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial Data, 6*(1), 23-37. https://www.redalyc.org/pdf/816/81606104.pdf.

Jiménez, B. D. M. (2022). *Una valoración emocional a niños de nivel primaria del Estado de Tabasco*. Tesis para optar por el grado de licenciado en educación primaria. Villahermosa: Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen Licenciatura en Educación Primaria.

Porlán. R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada Editora. https://www.academia.edu/249-63436/Constructivismo_y_Escuela.

Ramón, S. P., y García, M. V. (2013). *Guía para la elaboración de proyectos en investigación educativa*. Villahermosa: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. https://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dosier_Gramatica_2009.pdf.

Ricoy, L. C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação, 31*(1), 11-22. https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2016a). Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales. Subsecretaría de Educación Básica. Programa de Convivencia Escolar. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/346154/Instrumento_de_Valoracion_de_Habilidades_Sociales_y_Emocionales.pdf.

——— (2018). Aprendizajes claves para la educación integral. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/EDUCACION_SOCIOEMOCIONAL.pdf.

——— (2016b). Ficha de Identificación del Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/270841/Ficha_de_Identificaci_n_del_Instrumento_de_Valoraci_n_de_Habilidades_Sociales_y_Emocionales_VF_081117.pdf.

——— (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica. Educación socioemocional y tutoría. https://maravarzamoriveracruz.files.wordpress.com/2020/07/educacion_socioemocional.pdf.

Torres, F. P. A. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, (2), 34. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478054643001.

Uribe, S. J. L. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin: una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Espacios Públicos, 12*(26), 229-242. https://www.redalyc.org/pdf/676/67612145012.pdf

Una experiencia de asesoría del documento de titulación desde la espiral reflexiva de la investigación-acción y el ciclo reflexivo de Smyth

Carlos Ramírez Silván[1]

De acuerdo con las orientaciones académicas para organizar el proceso de titulación de la licenciatura en educación preescolar (SEP, 2018a), el trabajo de titulación tiene como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su formación como docentes, al establecer una relación particular con las competencias genéricas, profesionales, disciplinares y específicas, de acuerdo con cada licenciatura, al igual que con los trayectos formativos y los cursos que conforman cada plan de estudios.

Este mismo documento señala con claridad que corresponde a cada escuela normal, según lo dicte la autoridad educativa estatal, establecer el reglamento respectivo apegado a las orientaciones a las que me he referido líneas arriba. Por consiguiente, la Escuela Normal de Educación Preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen, al igual que todas las escuelas normales del país, se rige conforme lo indica este documento.

En el proceso de acompañamiento y asesoría al que me referiré en este escrito abordaré las características de éste para la elaboración del documento de titulación en la Escuela Normal de Educación Preescolar Rosario María Gutiérrez Eskildsen, de Villahermosa Tabasco. Lo anterior, lo haré con base en los ciclos de acción y reflexión de la investigación acción (Latorre,

[1] Maestro en ciencias de la educación y docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9267-9406.

Figuras Centrales_primeras.indd 188 25/04/24 11:58

2005). Iniciaré con el problema detectado; posteriormente expondré el plan de acción, que comprende la planificación, la acción, seguidamente la observación, la evaluación y, finalmente, la reflexión sobre la propia intervención, en la que utilicé la técnica de la observación considerando los estadios de ésta.

El problema detectado

La asignación de asesores a las estudiantes se hizo a finales del sexto semestre para la modalidad de tesis, informe de prácticas y portafolio de evidencias. Lo anterior marcó el punt o de partida del proceso de asesoría y acompañamiento que culminó con la presentación del examen profesional, en el que las estudiantes defendieron el trabajo de titulación, de acuerdo con la modalidad seleccionada, y obtuvieron el grado correspondiente. Ahora bien, cuando los estudiantes ingresan a primer semestre y se les imparte el curso de inducción, se les presentan las tres modalidades y se les explica el mecanismo de selección, la finalidad de cada una, así como las oportunidades que tienen al elegir una u otra modalidad. Al cursar el quinto semestre, en el caso del plan 2018, llevan un curso que se denomina "Herramientas básicas para la investigación educativa". Casi al finalizar este semestre se les proporciona información y tienen un acercamiento a cada modalidad. Una vez que han seleccionado la modalidad, se les ha asignado un asesor y han elaborado el protocolo de investigación, el plan de acción o el esquema para el portafolio de evidencias, asisten al coloquio de presentación de proyectos de titulación de las estudiantes que se hace cada año en el mes de diciembre.

En ese sentido, respecto al curso denominado "Herramientas básicas para la investigación educativa" (SEP, 2018b) el propósito es que el estudiante se apropie y realice un uso adecuado de las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas de la investigación educativa para incrementar su capacidad de indagación y de razonamiento reflexivo, analítico y sistemático que lo conduzca a tratar diferentes temas y problemas educativos con rigor científico.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, el curso también contribuye a la mejora de la práctica educativa, en consideración de los

avances de la ciencia, al mismo tiempo que hace una contribución a la elaboración fundamentada de marcos explicativos y comprensivos de los fenómenos educativos a los que los estudiantes se enfrentan en los jardines de práctica. Otro de los propósitos del curso es que los estudiantes tengan un acercamiento a la generación, aplicación y divulgación del conocimiento, mediante la revisión del estado del arte de la investigación educativa, lo que permitirá que desarrollen las habilidades y las estrategias para la búsqueda de información mediante el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el uso de bases de datos y revistas indexadas, destacando el uso de criterios de selección de la información más pertinente y actualizada en función de los avances de la investigación educativa.

Sin embargo, los estudiantes, al arribar a séptimo semestre e iniciar con las actividades de asesoría para redactar su proyecto de titulación de acuerdo con la modalidad seleccionada, manifiestan áreas de oportunidad que tienen que ser atendidas por los asesores, porque de no hacerlo significarían un obstáculo que haría más lento el avance de la redacción del protocolo de investigación, del informe de prácticas y del esquema para el portafolio de evidencias. Antes de continuar con la descripción y la explicación de la problemática, debo señalar que las áreas de oportunidad que a continuación describiré son únicamente de las estudiantes que he acompañado a lo largo de mi trabajo como asesor de tesis, informes de práctica o portafolio de evidencias. En el caso de la última asignación para el ciclo escolar 2021-2022, asesoré a ocho estudiantes.

Hecha la aclaración anterior, continuaré con la delimitación de la problemática. Los vacíos de la formación con las que he recibido a las estudiantes de séptimo semestre están relacionadas con las características del enfoque de la investigación cualitativa, las diferencias con otros enfoques, así como la dificultad para identificar los métodos de investigación cualitativa. Algunas tienen dificultades para señalar las diferencias de un protocolo o proyecto de investigación y la puesta en marcha del proyecto de investigación, la conceptualización de un plan de acción, las insuficiencias en el uso del estilo de redacción de la American Psychological Association (APA), la noción de estado del arte, así como la estructura que comprende el protocolo de investigación y el plan de acción.

En relación con la estructura del plan de acción, debo reconocer que para mí como asesor también representaba una problemática, por ser la primera vez que asesoraba la elaboración de documentos de titulación con la modalidad de informes de práctica, lo que constituye uno de los propósitos de mejora del que daré cuenta en este documento.

Una de las serias dificultades que presentaron las estudiantes que me fueron asignadas, tuvo que ver con el planteamiento del problema, la delimitación, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación. Fue en este apartado en el que más tiempo empleé desde el inicio del proceso. Ante esta situación, recurrí al diseño de investigación-acción para atender y resolver la problemática, que a continuación explicaré.

Plan de acción

Planificación

La primera acción que establecí con mis estudiantes fue la elaboración de un cronograma de actividades, el cual nos comprometimos a cumplir. En él señalé los temas que debían leer y analizar para que posteriormente, en un seminario-taller semanal, nos reunieramos y discutieramos el contenido de las lecturas y al mismo tiempo construyeramos las ideas generales de sus proyectos de investigación para la elaboración del documento de titulación. Los temas que incluí fueron los siguientes: estado del arte, planteamiento del problema, el cual comprendió delimitación del problema, pregunta de investigación, objetivos y justificación. Luego el marco teórico, la metodología, el análisis y la interpretación de los resultados y, finalmente, la introducción y las conclusiones, para la modalidad de tesis. Por su parte, para la modalidad de informes de práctica, consideré la estructura del plan de acción.

Les proporcioné bibliografía para analizar y comprender con claridad cómo se redacta el protocolo de investigación, la cual fue complementada por las estudiantes a partir de la búsqueda que hicieron en la red. En lo que respecta al plan de acción para la modalidad de informes, me di a la tarea de buscar información, seleccionar y analizar qué características debería

tener la estructura de manera que facilitara mi trabajo como asesor y, sobre todo, que fuera comprendido a profundidad por las estudiantes. Con esta información y recursos las estudiantes trabajaron durante la primera semana y al finalizar ésta regresaron a la Escuela Normal para cursar conmigo el seminario-taller.

Acción

En la primera semana las estudiantes definieron el estado del arte de sus temas de investigación. Les proporcioné estrategias para la búsqueda de información en la red. Dicha estrategia incluyó la definición de la búsqueda, la preparación de la búsqueda, la selección de las fuentes documentales, la elaboración de la ecuación de búsqueda y la recuperación de la información. En la definición, les solicité que consideraran artículos y tesis en español e inglés de no más de 10 años de antigüedad. Para la preparación de la búsqueda definimos un lenguaje que se pudiera aplicar al recurso electrónico, tales como los repositorios y los archivos digitales, con soporte de base de datos. Para ello determinamos las palabras clave más relevantes y se consideró el uso de sinónimos y términos relacionados con los cuales podía abordarse el tema de interés.

En relación con las fuentes documentales, les pedí que seleccionaran únicamente revistas, por ser las más actualizadas en cuanto a las investigaciones más recientes. Únicamente se consultaron libros en el caso de los autores clásicos. En cuanto al diseño de la estrategia de búsqueda, fue necesario el uso de operadores booleanos y de otras herramientas básicas que facilitaran esta labor. Los operadores booleanos son palabras o signos que permiten combinar diferentes términos entre sí para establecer relaciones lógicas entre cada uno de ellos; son de gran utilidad para ampliar o reducir los resultados de una búsqueda de información. Los operadores utilizados fueron AND (intersección), que reduce y especifica la búsqueda, OR (unión), que amplía la búsqueda, y NOT (exclusión), el término o la expresión que le sigue (Arévalo, 2004). Asimismo, empleamos los motores de búsqueda Google y Google Académico. De este modo se recuperó la información para la construcción del estado del arte. Para la elaboración de los capítulos que integraron la tesis seguimos el siguiente procedimiento.

Para la construcción del capítulo uno, planteamiento del problema, las estudiantes con leyeron y analizaron anticipación bibliografía en la que encontraron información referente a cómo se plantea el problema, cómo se delimita y cómo se problematiza. Durante las sesiones del seminario-taller discutimos esa información y, con los referentes analizados y mi asesoría, redactaron sus propios planteamientos, los problematizaron y los delimitaron. Luego redactaron la pregunta de investigación. Para la redacción de los objetivos revisamos y analizamos lo que señala Hurtado de Barrera (2005) sobre cómo formular objetivos de investigación, así como la nueva taxonomía de Marzano y Kendall (Gallardo, 2009), junto con la taxonomía de Bloom (Forehand, 2010).

Posteriormente se redactó la justificación. Para la escritura de este apartado revisamos y analizamos los criterios de conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica (Hernández *et al.*, 2014). Es muy difícil que en una investigación se encuentren todos estos criterios. En el caso de las tesis que asesoré incluimos los primeros tres criterios.

En lo que se refiere al capítulo dos, el marco teórico, las estudiantes hicieron la redacción con los referentes obtenidos en la revisión de la literatura, con el fin de tener la perspectiva teórica de cada tema de estudio. Esta actividad les permitió tener un panorama acerca de dónde se situaba cada planteamiento propuesto, en función del campo de conocimiento en el que trabajarían, al igual que les proveyó un marco que les permitió justificar la importancia de cada estudio y tener un punto de referencia que las ayudó a comparar los resultados con otros hallazgos. Esta revisión fue útil para identificar conceptos clave y obtener ideas acerca de los métodos para recolectar datos y análisis, así como para comprender mejor los resultados, valorar las categorías relevantes y ahondar en las interpretaciones. Sin embargo, al inicio empleamos la literatura para enmarcar el problema en la introducción del estudio. Lo anterior, en consideración a que en la investigación cualitativa el diseño es inductivo (Creswell, 2014).

En la investigación cualitativa, la revisión de la literatura, al principio, no es tan exhaustiva como en la cuantitativa, pues el planteamiento se fundamenta en las investigaciones previas, así como en el proceso de inmersión en el contexto, la recolección de los primeros datos y su análisis. En este

proceso, la revisión teórica es de ida y vuelta en relación con los datos obtenidos en el campo y el análisis del marco teórico que se va construyendo a lo largo de la investigación. El método que utilicé para acompañar a las alumnas en la estructuración del marco teórico fue el método por índices, el cual consiste en preparar primero un índice tentativo global o general, que fuimos perfeccionando hasta que fue muy específico, incluyendo las referencias. A este proceso se le denomina *vertebrar el marco o la perspectiva teórica,* de acuerdo con Hernández *et al*.

Para el siguiente capítulo, la metodología, solicité a las estudiantes que revisaran y analizaran artículos de corte cualitativo para identificar características en el abordaje del diseño de investigación. Para la modalidad de tesis, el diseño de la investigación se basó en un enfoque cualitativo, de corte transversal. En términos de Flick (2007), "instantáneo", porque la recolección de los datos se hizo en una sola ocasión en el campo. Los diseños de investigación se basaron en las decisiones de muestreo, la selección del sitio y la caracterización de los rasgos que se analizaron. Los diseños incluyeron la triangulación de dos métodos: la entrevista y la observación participante (Kvale, 2007). El diseño de investigación tuvo como fundamento la reducción del foco de la investigación y una pregunta clara de investigación.

Ahora bien, para la construcción de la guía de entrevista y el guión de observación, debido a que las estudiantes tenían poca experiencia en la elaboración de proyectos y en el desarrollo de investigaciones, decidí que debían establecer categorías apriorísticas, con el fin de proveerles de una mayor cantidad de herramientas conceptuales y operacionales que les facilitaran la elaboración de los protocolos y la posterior elaboración de la tesis. En ese sentido, de acuerdo con Cisterna (2005), las estudiantes construyeron un cuadro con categorías y subcategorías apriorística. Y a partir de las subcategorías se definió la guía de entrevista semiestructurada.

Para el análisis de la información nos auxiliamos de la triangulación hermenéutica, la que, de acuerdo con Cisterna, es "la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación". Este proceso se lleva a cabo cuando ya se ha recopilado toda la información. Estos son los pasos para llevarla a cabo: seleccionar la información obte-

Figuras Centrales_primeras.indd 194 25/04/24 11:58

nida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos, y triangular la información con el marco teórico.

Para la redacción del capítulo cuatro, correspondiente al análisis y la interpretación de los resultados, también nos auxiliamos de lo que proponen Taylor y Bogdán (1987): un enfoque de análisis en progreso en investigación cualitativa con base en tres fases: descubrimiento, codificación y relativización, lo que nos permitió el desarrollo de una comprensión más profunda de los escenarios o las personas que se estudiaron. Finalmente, se redactó la introducción y la conclusión.

Por otro lado, en relación con las estudiantes que seleccionaron la modalidad de informes de práctica, recurrimos al diseño de la investigación con base en Latorre. La estructura para el plan de acción estuvo integrada por: intención —que comprendió los subtemas de planificación, identificación del problema, contextualización del problema, diagnóstico del problema o situación—, revisión teórica sobre la acción por ejecutar, hipótesis de acción, objetivos y metodología, así como por la propuesta de implementación. La siguiente etapa del ciclo fue la observación, la evaluación y la reflexión, esta última con base en el ciclo reflexivo de Smyth (1991) y en Ñancupil *et al.* (2013).

Observación y evaluación

La observación es una forma sistematizada y lógica para la búsqueda visual y verificable de lo que se quiere conocer; permite captar de un modo objetivo y posible lo que acontece en el mundo real, con el propósito de describirlo, analizarlo o explicarlo con una visión científica; lo anterior se diferencia de lo que sucede en el mundo empírico, en el cual el hombre común emplea el dato o la información observada de manera práctica para dar solución a los problemas que enfrenta o para satisfacer sus necesidades (Campos y Covarrubias y Lule, 2012).

Ahora bien, la investigación-acción forma parte de los diseños o los métodos de la investigación cualitativa, por lo que, en este sentido, la observación estará focalizada sobre la acción, y el control y el registro de ésta

se producirá a través de la observación, ya que con ella podremos ver qué está ocurriendo. La investigación-acción busca una mejora de la práctica profesional. La información recogida en la observación permite tener evidencias o pruebas para darnos cuenta si la mejora ha ocurrido o no. Por lo tanto, la observación significa la recolección de información que se vincula con algún aspecto de la práctica profesional. La observación sobre la acción tiene el propósito de reflexionar sobre lo que se ha descubierto y emplearlo en nuestras acciones profesionales. Por lo tanto, la observación es un elemento absoluto que diferencia a la investigación-acción de otras tradiciones de investigación, de acuerdo con Latorre.

En este apartado, como se señala en el párrafo anterior, la observación tiene el propósito de explicar lo que ocurrió durante las acciones de asesoría de los documentos de titulación de las estudiantes, cómo desarrollé las acciones planificadas, qué fortalezas y qué áreas de oportunidad se presentaron durante el trayecto de asesoría, tanto para mí como para las estudiantes, cómo aprovechamos esas oportunidades y qué evidencias o pruebas tengo de que la mejora de mi práctica ha ocurrido o no, así como la mejora de los saberes de las estudiantes.

Las actividades de asesoría se llevaron a cabo dos días a la semana. Las estudiantes asignadas fueron ocho, de las cuales cinco seleccionaron la modalidad de informes de práctica y tres la modalidad de tesis. De los dos días a la semana que designé para las asesorías, uno lo dediqué a trabajar con las alumnas con la modalidad de tesis y el otro día con las alumnas de la modalidad de informes de práctica. Las asesorías las llevamos a cabo en una de las aulas de la Escuela Normal equipada con proyector, con el fin de mostrar en pantalla los avances y las correcciones de los escritos de las estudiantes, así como para mostrarles materiales, presentaciones y otros recursos para llevar a cabo el seminario-taller. La primera actividad establecida en el cronograma fue la revisión de las características que distinguen a cada modalidad, con objeto de que la seleccionada fuera la que mejor se adaptaba al propósito establecido para llevar a cabo en el documento recepcional. Los criterios que consideré para la valoración de los resultados de este trabajo fueron los siguientes:

Conocimiento de las modalidades de titulación. En este sentido, las ocho estudiantes demostraron tener mucha claridad sobre la modalidad seleccio-

nada y la mayoría, ya había emprendido acciones para el inicio de la redacción de sus protocolos de investigación, en el caso de la modalidad de tesis, y planes de acción, en el caso de la modalidad de informes de práctica. En mi caso, como asesor, era la primera vez que había sido designado para asesorar informes de práctica. Por el contrario, en la asesoría de tesis ya tengo más experiencia como asesor y actualmente trabajo en mi tesis doctoral.

- Conocimiento sobre la conceptualización de protocolo de investigación y plan de acción. Respecto de éstos me di cuenta de que las estudiantes no tenían claridad sobre la diferencia entre el protocolo de investigación y el desarrollo del proyecto de investigación. En relación con el plan de acción, algunas creían que se refería a la planeación que normalmente diseñan los maestros del nivel preescolar. En relación con el primero mostré a las estudiantes las diferencias entre el protocolo de investigación y el desarrollo del proyecto de investigación, que da como resultado un producto: la tesis. Con respecto al plan de acción, les expliqué en qué consiste este diseño de investigación dentro del enfoque cualitativo. Sin embargo, como asesor, sabía que necesitaba leer, analizar y comprender más sobre este diseño denominado investigación-acción.
- Estructura del protocolo de investigación y del plan de acción. En el caso de la estructura del protocolo, ésta se encuentra claramente establecida en las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Para el plan de acción el documento de la SEP al que he hecho referencia en líneas anteriores igualmente establece una estructura básica; sin embargo, se ha enriquecido con elementos adicionales. No obstante, había aspectos que no me quedaba muy claros cómo abordar, por lo que me di a la tarea de buscar y seleccionar información para comprenderlo mejor, establecer una estructura que cumpliera con la sencillez y facilitara mi trabajo como asesor y el trabajo de redacción del plan de acción de las estudiantes. Noté que el concepto de los ciclos reflexivos del plan de acción no estaba siendo comprendido con claridad ni por las estudiantes ni por mí como asesor.

Sin embargo, algo fundamental que si tenía presente con mucha claridad respecto de la modalidad de informes de práctica, fue que esta modalidad emplea el diseño de investigación-acción, la que a su vez tiene como propósito identificar una problemática de la práctica y buscar estrategias para

la mejora. Las estudiantes habían enfocado este aspecto sólo en una situación que apuntaba exclusivamente a un problema de aprendizaje de los niños de preescolar en la que la estudiante no se sentía implicada, por lo que dediqué tiempo suficiente para analizar bibliografía y comprender con claridad en qué consistían los ciclos reflexivos del plan de acción, con el fin de ser capaz de explicar a las estudiantes los pasos del proceso. Sobre todo, para que entendieran que el problema se relacionaba directamente con su práctica y que la mejora tendría que dirigirse primero a ellas como las responsables de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Planteamiento del problema de investigación. Lo que observé durante esta parte del proceso fue que en principio las estudiantes tuvieron dificultades para acotar el problema de estudio; presentaron temas que eran muy extensos o que comprendían varias categorías, lo que implicaría dedicar más tiempo a la observación y a las entrevistas, lo cual, a su vez, significaría muchas horas de lectura, revisión, codificación, análisis, interpretación y redacción, lo que no era viable por el poco tiempo con el que contaban para elaborar el documento de titulación, además de cumplir con sus responsabilidades en los jardines de práctica.

En ese sentido, mi intervención consistió en ayudarles a hacer una delimitación más precisa, de tal manera que se dieran cuenta que la investigación que llevarían a cabo sería sólo de una pequeña fracción de la realidad. Ahora bien, con el fin de que comprendieran en qué consiste la problematización, les pedí que elaboraran diagnósticos de los grupos, que describieran sus prácticas y la existencia de constantes, regularidades o correspondencias entre hechos, fenómenos y procesos educativos, que hicieran evaluaciones, que buscaran las explicaciones de los fenómenos educativos, que se preguntaran la finalidad de lo que hacían día a día en la práctica; en definitiva, que formularan preguntas y las respondieran con base en la práctica educativa, en las teorías y en los aprendizajes construidos a lo largo de su formación académica (Sánchez, 1993).

El ejercicio que se relata en el párrafo anterior fue de mucho valor, porque de ese modo lograron comprender con mayor claridad la delimitación y la problematización, lo que les permitió acotar el tema de estudio y continuar con los siguientes elementos del planteamiento, esto es la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación.

- Comprensión de la perspectiva teórica. Esta comprendió la explicación y el análisis de las teorías, las conceptualizaciones, las investigaciones previas y los antecedentes en general que se consideraran válidos para enmarcar el estudio. En la realización de este proceso las estudiantes comprendieron con mayor claridad el papel de la teoría en la investigación cualitativa y se dieron cuenta que ello implica hacer un viaje de ida y vuelta de la teoría al campo, y viceversa, las veces que sea necesario. Entendieron que un marco teórico no es lo mismo que una teoría y, por lo tanto, que no todos los estudios que tienen un marco teórico necesariamente deben fundamentarse en una teoría, de acuerdo con Hernández *et al*.

Diseño de la investigación

En la revisión y el análisis de la bibliografía las estudiantes comprendieron en qué consiste el enfoque cualitativo y de corte transversal. Las decisiones que tomaron para seleccionar el muestreo, definir el sitio y la caracterización de los rasgos que se analizaron, así como el concepto de triangulación de los métodos utilizados, la reducción del foco de la investigación y el diseño de una pregunta de investigación, fueron determinaciones muy claras, seguras y, sobre todo, con la comprensión y el entendimiento precisos.

Análisis de la información

Las estudiantes tenían muy poca experiencia en investigación cualitativa, lo que les dificultaba reconocer los patrones que surgían de la información recolectada para hacer su análisis. Yo necesitaba que aprendieran a buscar temas y a analizar los datos de todas las maneras posibles. Este proceso de análisis no se lleva a cabo de una manera mágica ni hay alguna fórmula sencilla para identificar y aclarar conceptos; sin embargo, los siguientes pasos fueron de mucha utilidad para que avanzaran en esta parte del proceso, como nos aconseja Taylor y Bogdan.

Descubrimiento en progreso

- Identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. Las estudiantes leyeron repetidamente sus datos; siguieron la pista de temas, intuiciones, ideas e interpretaciones; identificaron los temas emergentes; elaboraron tipologías o esquemas de clasificación; desarrollaron, mediante el estudio cuidadoso de los datos, conceptos y proposiciones teóricas; leyeron el material bibliográfico, y redactaron una sentencia o una frase que describiera el trabajo en términos generales.
- Codificación de datos y refinamiento de la comprensión del tema. En esta parte del proceso desarrollaron categorías de codificación; codificaron todos los datos; clasificaron los datos pertenecientes a las diferentes categorías de codificación; revisaron los datos sobrantes, y al final lograron hacer un refinamiento de los análisis.

Relativización de los descubrimientos

En esta fase logré que comprendieran los datos en el contexto en el que fueron recogidos y percibieron que toda la información es potencialmente valiosa si somos capaces de evaluar su credibilidad. Reconocimos que para entender los datos hay que detenerse en la manera en que fueron recogidos y no debemos desechar nada; la variación estará en la interpretación según el contexto. Para esta última fase las siguientes consideraciones fueron valiosas en el análisis que las estudiantes llevaron a cabo. Revisamos si los datos que obtuvimos fueron los solicitados o los entrevistados proporcionaron información adicional; comprendimos la influencia que ellas como entrevistadoras tuvieron sobre el escenario; analizamos las diferencias de lo que dijeron los entrevistados cuando estaban solos y cuando alguien más estaba allí con ellos en el lugar durante la entrevista, e hicimos una revisión de los datos directos e indirectos. Este análisis es valioso porque en la medida en que más se tiene que leer en los datos directos y extraer inferencias de los datos indirectos, menos seguros podemos estar sobre la validez de las interpretaciones y las conclusiones.

Por otra parte, en relación con las fuentes, tuvimos cuidado de señalar con claridad quién dijo o hizo tal o cual cosa, y se procuró utilizar frases

como "un informante", "algunas personas", "la mayoría de las personas", con el fin de distinguir entre la opinión de una sola persona y la visión de un grupo más amplio, con la idea de no generalizar sobre la base de lo que dice una sola persona. Finalmente, nos aseguramos, en la medida de lo posible, de distinguir entre los datos de los informantes y nuestros propios supuestos, aunque tenemos que reconocer que en la investigación cualitativa nuestros propios compromisos y nuestros preconceptos son difíciles de separar. Entendimos que los datos no se explican por sí solos y que el investigador se alimenta de sus propios imaginarios teóricos y de su cultura para obtener el sentido de los datos.

La reflexión. La última parte de este escrito, la elaboré con base en el ciclo reflexivo de Smyth (1991) que comprendió la respuesta a las siguientes preguntas, cada una enmarcada en las fases subsiguientes.

Descripción. ¿Cuáles son mis prácticas? La asesoría de tesis es una actividad sustantiva que como profesor de tiempo completo de la Escuela Normal debo llevar a cabo. Cada año a los profesores se nos asignan estudiantes de los últimos semestres para acompañarlas y asesorarlas en el trabajo de titulación. En el ciclo escolar 2021-2022 por circunstancias extraordinarias tuve a mi cargo a ocho estudiantes, lo que significaba una mayor carga de trabajo para mí, porque esta actividad es adicional a una serie de compromisos laborales que tenemos los docentes de tiempo completo. En la primera sesión del seminario taller acordé con las estudiantes que tendríamos la asesoría en línea dos días a la semana, debido a que aún nos encontrábamos en confinamiento por la pandemia de Covid-19. Para esta sesión también revisé con las estudiantes el tema de estudio. Todas ya tenían la idea de lo que querían investigar; hice con ellas las acotaciones correspondientes y expliqué la estructura del protocolo y la estructura básica del plan de acción. En esta última parte no me sentía seguro, ya que era la primera vez que asesoraba informes de práctica. Sin embargo, me siento más seguro con las asesorías de tesis porque he trabajado con ellas desde que inició el plan de estudios de la licenciatura de educación preescolar en 2012.

Desde la asignación de las estudiantes hasta finales de octubre de 2021, las primeras sesiones del seminario-taller fueron en línea a través de la plataforma Classroom. Ahí establecí una bitácora de notas y todas las actividades programadas en el plan de trabajo y en el cronograma las fui asig-

nando semanalmente. Las estudiantes las fueron cargando y las revisé en el mismo Classroom. Las devolví a las estudiantes con notas y comentarios para la mejora por medio del correo electrónico, lo que constituye las evidencias de los avances del proceso y del producto final. A partir del 5 de noviembre de 2021 las asesorías comenzaron a ser presenciales en la Escuela Normal. Aun así, continuamos trabajando con la plataforma Classroom para la entrega de los productos parciales del documento de titulación, las sugerencias de bibliografía y otros recursos que les fueran útiles en el proceso de asesoría.

El seminario-taller que regularmente organizo para la asesoría de elaboración del documento de titulación, sirve para proporcionarles bibliografía a las estudiantes, además de otros recursos que buscan y seleccionan por su cuenta para documentarse sobre el tema de titulación correspondiente. El plan de clase implicó que las estudiantes leyeran previamente los materiales bibliográficos, avanzaran en la construcción de los aspectos del protocolo de investigación, para que en las sesiones del seminario, junto conmigo, revisaran los avances, hicieran las correcciones correspondientes hasta concluir el trabajo, llevando a cabo los ajustes necesarios de acuerdo con el apartado de la estructura que estaba en desarrollo.

En lo que respecta a la estructura del plan de acción, tuve que leerla, analizarla y reelaborarla porque la que nos proporcionaron, de acuerdo con los lineamientos para redactar el documento, me pareció incompleta y poco acertada en cuanto a la conceptualización de los llamados ciclos reflexivos de la investigación-acción. Es importante aclarar que la modificación no cambió los apartados originales de la estructura, sino que, en la nueva estructura, lo que hice fue crear subapartados que permitieron diseñar el plan de acción en congruencia con lo que propone Latorre.

Inspiración. ¿Qué teorías expresan mis prácticas? En ese sentido, con todas las estudiantes establecí un plan de trabajo y un cronograma para que que hubiera claridad sobre las entregas de los productos parciales de los trabajos de titulación. Di por sentado que las estudiantes dedicarían tiempo para la lectura y el análisis de la bibliografía. En la siguiente sesión de trabajo, sin embargo, pude darme cuenta de que seguían con las mismas dudas e incertidumbres que se habían discutido la clase anterior y que con la lectura y el análisis de la bibliografía debieron aclararse.

La mayoría de las estudiantes no había leído ni analizado la bibliografía, por eso tenían muchas dudas acerca de la redacción del planteamiento del problema. Así que les dije que tendríamos que leer y distribuir las lecturas entre las estudiantes para que la siguiente sesión cada una compartiera lo analizado y supiera como aplicarlo en la redacción del protocolo de investigación y en el plan de acción. Fue una estrategia que resultó mejor, y aunque siguieron presentándose dudas, al menos logré que leyeran y dijeran qué aspectos habían comprendido y cuáles no, por lo que las dudas que aún persistían, se fueron disipando en las sesiones posteriores del seminario. Cabe señalar que dos estudiantes sí habían leído la bibliografía y siempre tuvieron muy claro el tema de estudio. Una de ellas concluyó el documento mucho antes de la fecha establecida en el cronograma. A partir de esta actividad casi todas comprendieron que no había otro camino, sino la lectura, para avanzar en la redacción del documento de titulación.

Otra situación que dificultó la asesoría fue el trabajo en línea por el Covid-19. Estoy convencido de que la asesoría del documento recepcional debe ser más cercano, puesto que es una actividad de acompañamiento y guía que requiere encontrarse frente a frente, cara a cara, con el otro, debido a que la construcción de un apartado no es trabajo aislado de los demás componentes del documento, sino un proceso en el que una parte se relaciona directamente con la siguiente, y así sucesivamente. La estrategia que utilicé para atender estas dificultades fue organizar sesiones individuales por Classroom con una o dos estudiantes.

Confrontación. ¿Cuáles son las causas? ¿Cómo podrían cambiar? Los estudiantes ya son adultos y en mi clase deben comportarse como tales; pero cómo puedo exigirles que actúen como adultos al final de la carrera si desde el inicio no se les enseñó o no se les trató como adultos ni se les mostró que debían actuar como personas serias, comprometidas y responsables de su propio proceso de aprendizaje y capaces de asumir las consecuencias de sus actos. En ese sentido, cuando les asigné tareas o actividades sin establecer un diálogo, sin llegar a acuerdos, ni consensos, comprendí que yo mismo estaba reflejando mis supuestos, mis valores y mis creencias sobre la enseñanza. Me di cuenta de que esas ideas procedían de mi imaginario sobre cómo debe ser un estudiante del nivel de licenciatura que manifieste

independencia, iniciativa, capacidad de solucionar problemas, creatividad, imaginación, responsabilidad y compromiso.

Por lo tanto, me dejé llevar por las prácticas sociales al mostrar mi autoridad como asesor, sin tomar en cuenta la opinión de las estudiantes, pensando que ellas eran las que debían obedecer mis instrucciones si querían concluir el documento de titulación y obtener el grado. Esas prácticas implican que el trabajo de titulación constituye una responsabilidad tanto para el asesor como para las estudiantes. En ese sentido, mi preocupación era concluir a tiempo el protocolo de investigación y el plan de acción, con el fin de cumplir con el tiempo establecido por la autoridad. De lo contrario, la que no concluyera a tiempo se quedaría sin entregar su documento y no podría titularse. Por lo tanto, mis prácticas sociales determinaban que debía imponer mis condiciones, sin pensar en las necesidades de las estudiantes, y así cumplir con lo señalado en las disposiciones académicas, que supuestamente estaban al servicio de las estudiantes hasta lograr que cumplieran con sus responsabilidades. Ése era mi compromiso. Sin embargo, mis creencias limitaban mis convicciones acerca de que si no imponía mi autoridad no podría lograr los propósitos de mis enseñanzas. Creía que no había otra posibilidad. Eso era lo que estaba determinado, lo que siempre se había hecho y no había una razón para cambiar y hacerlo de otra manera.

Lo que estaba ocurriendo era que no había logrado comprender que los cambios fundamentales en mi práctica del salón de clases podrían lograrse si me volvía consciente de ellos, de mis teorías sobreentendidas, de mi práctica, y, además, si era capaz de llevar a cabo un análisis crítico y reflexivo sobre ellas (Smyth, 1987).

Reconstrucción. ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo? En este último apartado de mi reflexión explicaré que había entendido la enseñanza como un proceso técnico que sólo requería una acertada sintonización para conseguir los objetivos educativos preestablecidos; pero me di cuenta de que había otra manera de lograr esos mismos objetivos, haciendo partícipes a las estudiantes de la toma de decisiones. Al respecto observé que, en mis prácticas en el aula, lo referente a la participación, a la negociación y a la construcción por parte de los alumnos se reducía al mínimo. Estaba acostumbrado a proporcionar un cronograma de actividades, un producto terminado unas características preestablecidas e inamovibles, con un tiempo

establecido por la autoridad y bajo mis condiciones, porque eso era lo que me había dado resultado a lo largo de mi trabajo como asesor.

Por lo tanto, en esta ocasión hice lo mismo. Por consiguiente, obtuve el mismo resultado: apatía, falta de compromiso e irresponsabilidad, entregas fuera de tiempo, productos inacabados que no cumplían con lo preestablecido y dudas e incertidumbres en la redacción de los trabajos. En cuanto a los trabajos de tesis, el hecho de proporcionar sólo lecturas y recursos bibliográficos a las estudiantes no fue suficiente, debido a que no tenían los conocimientos necesarios para iniciar la redacción y las lecturas no fueron del todo claras para lograr que simplemente con leerlas pudieran comprender lo que debían realizar, porque cómo esperar que llevaran a cabo un trabajo autónomo si durante la carrera no se les mostró cómo hacerlo.

En cuanto al plan de acción señalaré la manera en que llevé a cabo el proceso de cambio y mejora, ya que hice modificaciones a la estructura previamente establecida, porque desde mi perspectiva resultaba confusa, especialmente en los ciclos reflexivos.

La estructura original era la siguiente:

Introducción
Capítulo I. Plan de acción
    Intención
    Planificación
    Hipótesis de acción
    Plan de acción
        Acción
            Ciclos o etapas de la propuesta de implementación
        Observación
        Evaluación
        Reflexión
Capítulo II. Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora
Conclusiones y recomendaciones
Referencias bibliográficas
Apéndices

La estructura modificada quedó de la siguiente manera:

Capítulo I. Plan de acción
- 1.1. Intención
- 1.2. Identificación del problema
- 1.3. Contextualización del problema
- 1.4. Diagnóstico del problema o situación
- 1.5. Revisión teórica sobre la acción a ejecutar
- 1.6. Hipótesis de acción
- 1.7. Objetivos
- 1.8. Metodología
- 1.9. Propuesta de ejecución
- 1.10. Observación
- 1.11. Evaluación
- 1.12. Reflexión

Capitulo II. Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora
- Conclusiones
- Recomendaciones
- Referencias bibliográficas
- Apéndices

Para el capítulo dos, las estudiantes elaboraran sus planificaciones de acuerdo a las actividades y las estrategias seleccionadas, en función de la revisión teórica llevada a cabo en el capítulo uno. Para el análisis y la reflexión que efectuaron en el capítulo dos, emplearon los ciclos reflexivos de Smyth en un proceso en espiral, tantas veces como fue necesario, hasta lograr algún cambio o mejora significativos en su práctica docente. En estas modificaciones al plan de acción las estudiantes fueron partícipes de la negociación y la construcción de la estructura, lo que les permitió ser parte del proceso de aprendizaje y de lo que ellas querían aprender, no sólo de lo que yo creía que necesitaban. Fue una negociación, porque cada semana iban a los jardines, llevaban a cabo sus planes de acción, registraban sus observaciones en sus diarios de campo y en la sesión semanal del seminario y narraban sus experiencias utilizando los ciclos reflexivos de planificación, acción, observación, evaluación y reflexión. En ese proceso, ellas entendieron la teoría aplicada a la práctica y se dieron cuenta de su protagonismo en los cambios y las mejoras que iban logrando, en primer lugar ellas y en

segundo lugar sus alumnos del jardín de niños. Todo este proceso se documentó en las revisiones de los archivos que las alumnas cargaron en el Classroom y en los registros del diario de campo de cada estudiante.

En relación con a la estructura del protocolo de investigación de las alumnas que seleccionaron la modalidad de tesis, ésta no sufrió modificaciones. La mejora consistió en la transformación del enfoque de enseñanza que le di a mis prácticas, pues mostré, expliqué y ejemplifiqué cada uno de los apartados del protocolo con información que estudiantes presentaban cada semana de las observaciones registradas en sus diarios de campo acerca de lo ocurrido en los jardines de niños. Ellas proporcionaban el dato empírico y yo lo ubicaba en el apartado correspondiente del protocolo para que lo comprendieran mejor y, posteriormente, les pedía que hicieran lo mismo con el siguiente. Durante este ejercicio, ellas seguían mis ejemplos; sin embargo, el punto de quiebre fue que reconocieron que lo que hacían en las aulas con los niños de preescolar era significativo para la mejora de sus prácticas y la transformación de su enseñanza.

Finalmente, llegó un momento en que mi intervención solo fue como moderador porque ellas tomaron el control de las sesiones con sus narrativas, redactaron e incorporaron sus análisis e interpretaciones y analizaron y reflexionaron el dato empírico con la información teórica, de modo que todas lograron concluir con la redacción de sus documentos de titulación.

Referencias bibliográficas

Arévalo, J. A. (2004). *Recuperación de la información: la búsqueda bibliográfica*. Universidad de Salamanca. http://eprints.rclis.org/5610/2/busquedapres.pdf.

Campos y Covarrubias, G., y Lule, M. N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* (7) 13, 45-60. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf&cd=4&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx.

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4ª ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications. https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf.

Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, 14*(1), 61-71. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107.

Flick, W. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. https://dpp-2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigacic3b3n-cualitativa.pdf.

Forehand, M. (2010). *Bloom's Taxonomy-Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*. https://www.academia.edu/2045407/Blooms_taxonomy.

Gallardo, C. K. E. (2009). *La nueva taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf.

Hernández, S. R. Fernández, C. C., y Baptista, L. M. P. (2014). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill. Interamericana Editores. http://www.mhhe.com/he/hmi6e.

Hurtado de Barrera, J. (2005). *Cómo formular objetivos de investigación. Un acercamiento desde la investigación holística.* Caracas: Quirón Ediciones. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Como-Formular-Objetivos-de-Investigacion-Hurtado-2005-1.pdf.

Kvale, S. (2007). *Doing Interviews* (tomo 2 de Sage Qualitative Research Kit). Londres: Sage. https://www.scribd.com/document/318271706/Doing-Interviews-Kvale-Steinar.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* España: Editorial Graó. https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf.

Ñancupil, P. J. C., Carneiro, R. F., y Flores, M. P. (2013). La reflexión sobre la práctica del profesor de matemática: el caso de la enseñanza de las operaciones con números enteros. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática* (34). http://funes.uniandes.edu.co/16001/1/Ñancupil2013La.pdf.

Sánchez, P. R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos,* (61). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108.

Secretaría de Educación Pública (2018a). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf.

——— (2018b). Herramientas básicas para la investigación educativa. https://www.dgesum.sep.gob.mx.

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* (294). Pp. 275-300. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf.

Smyth, W. J. (1987). A Rationale for Teachers' Critical Pedagogy: A Handbook. Teachers' Theories of Action. Victoria Australia. Deakin University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288835.pdf.

Taylor, S. J., y Bogdán, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* México: Paidós. http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigación-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf.

Una mirada empática al proceso de asesoría del documento de titulación

María Francisca Fajardo Pulido[1]

Como parte del cuerpo docente de una institución de educación superior, me siento emocionada y muy satisfecha de cumplir con la responsabilidad de asesorar el proceso de titulación de una estudiante, desde apoyarla para estructurar su documento recepcional, hasta guiarla en la presentación del examen profesional para la obtención de un grado de licenciatura. En ese sentido, la función de asesoría trasciende los esquemas de cualquier maestro que haya tenido esa vivencia y oportunidad únicas, porque el acompañamiento que se hace a los jóvenes no se ve igual desde afuera. Me parece que la mirada no podría ser nunca igual, pues la experiencia del trabajo de asesora de las estudiantes en la Escuela Normal nos hace tener una visión diferente, propicia la reflexión sobre los procesos formativos que vive cada una de las personas que llegan con sus mochilas llenas de expectativas, sueños e ilusiones, permite comprender los encuentros y los desencuentros de su formación y nos convida a vivir con ellas de manera intensa ese inolvidable y, a la vez, perdurable trayecto de vida escolar y último año de su formación de la licenciatura en educación preescolar.

Considero relevante recalcar la importancia de la asesoría en este nivel de estudios, ya que un tutor o asesor de tesis es un docente que se compromete para conducir un proceso de investigación, sin importar la modalidad

[1] Maestra en administración y analista especializada con funciones frente a grupo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2293-0871.

Figuras Centrales_primeras.indd 209 25/04/24 11:58

que los estudiantes hayan elegido. Tiene la responsabilidad y la oportunidad de apoyar, dirigir y guiar de manera idónea la actividad académica de los estudiantes que le fueron asignados, con quienes tendrá la oportunidad de construir y compartir conocimientos. En este caso específico, asesoré a una estudiante en el proceso y elaboración del documento de titulación bajo la modalidad de informe de prácticas profesionales. Ahora bien, el papel del asesor cobra sentido en la medida en que logra efectivamente que el saber se convierta en un componente de la acción y no en un simple conjunto de conocimientos que se considera indispensable que los alumnos adquieran o desarrollen.

Del Castillo (2007) es enfática cuando afirma que el asesor es un investigador que se hace cargo de guiar académicamente un proyecto de investigación; es un experto que asiste a los estudiantes en formación, en el proceso de producción del trabajo, y establece una relación unipersonal, directa y particularizada con el estudiante, de conformidad con el plan de estudios vigente. La asesoría debe estar presente durante todo el proceso de realización del trabajo profesional. La relación entre el asesor y el asesorado puede dejar profundas marcas según el proceder de los participantes. Durante mi trabajo de asesoría del documento de titulación bajo la modalidad de informe de prácticas profesionales tuve la oportunidad de asistir a una estudiante, con quien logré establecer una excelente relación académica y personal, lo cual me permitió que el inicio, el desarrollo y la conclusión de este trabajo se diera con éxito para ambas partes.

El título del documento de titulación fue "Estrategias pedagógicas para involucrar a los padres de familia en las actividades escolares de los alumnos del tercer grado de preescolar, en el jardín de niños Bertha von Glumer, del municipio del centro Tabasco". Por su parte, el objetivo general que se formuló fue fomentar la participación de padres y representantes como corresponsables del proceso educativo escolar de los niños, para proponer estrategias y aprendizajes que ayuden a su desarrollo mediante diversas actividades.

Ahora bien, en relación con la identificación de la problemática, ésta consistió en que las maestras del jardín en el que la estudiante llevó a cabo este trabajo de investigación, manifestaron que la participación e involucramiento de padres, madres de familia o tutores era insuficiente para rea-

lizar diversas actividades escolares y extraescolares. Del mismo modo, la estudiante, al presenciar y observar los eventos organizados en el jardín, notó muy poca participación e interés por parte de los padres de familia. Ese desinterés por parte de los que deberían ser los más interesados en el desarrollo del aprendizaje de los niños, es un elemento que contribuye a que éstos tengan un bajo aprovechamiento escolar en sus estudios, así como en el desarrollo individual y social con los demás niños, ya que el apoyo familiar es fundamental en el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, uno de las primeras actividades de este trabajo fue establecer un cronograma de actividades. Juntas acordamos las condiciones de entrega y los avances del reporte de prácticas profesionales, con la finalidad de no vernos rebasadas por los tiempos y determinar el ritmo del trabajo. Es importante mencionar que para esto fue de gran ayuda el cronograma de actividades. Además, nos permitió comprometernos con la elaboración del documento, con el fin de que tanto la asesorada como la asesora tuvieran muy claras, las responsabilidades individuales y colectivas para que este trabajo llegara a feliz término. En ese sentido, Bernal (2010), Hernández *et al.* (2014) y Gallardo (2017) señalan que todo proyecto de investigación debe contar con un cronograma y un presupuesto de inversión para administrar la dedicación de tiempo y los recursos financieros que se necesitan para el desarrollo de las diferentes actividades previstas para la investigación que se va a realizar. Por lo que al cronograma de actividades y al presupuesto de inversión se les denomina *aspectos administrativos de la investigación*.

En el proyecto de trabajo de investigación, el cronograma sirve para describir y programar las actividades necesarias para desarrollar la investigación que se llevará a cabo según el orden y su correspondiente dedicación de tiempo, por lo que, para elaborar el cronograma de actividades, primero debemos tener claro cuáles son las acciones que se deben efectuar para desplegar la investigación programada de acuerdo con sus objetivos de la misma. Por su parte, el cronograma también se elabora de conformidad con el tiempo disponible y la experiencia en investigación de los involucrados, los recursos financieros y el plazo en el que se deben entregar los resultados. Finalmente, tanto al proyecto en su totalidad como a cada actividad debe asignárseles un tiempo estimado con la mayor precisión posible para su desarrollo y prever cierto margen de tolerancia por imprevistos o contin-

gencias que puedan surgir durante el tiempo en el que se llevará a cabo la investigación.

Todas las actividades referidas con anterioridad, en relación con la planeación, la organización y la evaluación del proceso de investigación, sin embargo, no pueden ser entendidas como un plan rígido, ni deben ser pensadas como actividades compuestas por acciones que indudablemente se llevarán a cabo con precisión infalible, justo en el tiempo establecido, sin ser afectadas por eventos fortuitos que harían que el proyecto deba detenerse, atender situaciones contingentes y continuar con su desarrollo, ya que, de lo contrario, todo el proyecto estaría en peligro de no cumplirse, de acuerdo con los objetivos establecidos. En ese sentido, en estas reflexiones me refiero a esas circunstancias inesperadas que ocurren en la vida de los seres humanos, que impactan de tal modo que influyen poderosamente en planes y proyectos y modifican en mucho la vida misma.

Durante este trabajo de asesoría afronté dos retos: el primero, relacionado con aspectos teóricos, metodológicos y administrativos del proceso de investigación. El segundo, relacionado con las circunstancias y los sucesos personales de la asesorada, que influyeron directamente en el primero. En consecuencia, afrontar las dificultades derivadas de la planificación, organización, ejecución y evaluación de la problemática que dio como resultado el informe de prácticas, no fue fácil, pero lo resolví con la búsqueda de información, la revisión y el análisis de la bibliografía especializada sobre los apartados del proceso, estudio de ejemplos y dedicación. Busqué el consejo y el apoyo de mis compañeros docentes de la Escuela Normal y logré guiar el proceso de manera que la asesorada construyó el plan de acción que daría paso al desarrollo de la propuesta de mejora.

No obstante, al finalizar este primer paso ocurrió el fallecimiento de dos familiares muy cercanos de la alumna que me fue asignada para la asesoría. En principio traté de mantenerme al margen de la situación, pero me mantuve en comunicación con la asesorada. Le di tiempo para atender su duelo, para que tratara de asimilarlo y recuperarse para continuar con el proyecto. Sin embargo, las cosas no salieron como esperaba; antes bien, para la asesorada, el deceso de sus familiares se tornó difícil y complicado. En ese momento y en esas circunstancias comprendí que la asesoría a los estudiantes no sólo tiene que ver con las cualidades profesionales del asesor, sino

que va más allá de las competencias investigativas que posea; entendí que este proceso de acompañamiento también tiene que ver con esas otras cualidades intrínsecas del asesor que lo definen como un ser humano que entiende, que comprende y que empatiza con el alumno asesorado.

En esas circunstancias y con las cualidades a las que he hecho referencia, pude acompañar a la estudiante de manera personale infundir ánimos y palabras de aliento, por el evento imprevisto que atravesó, muy difícil de sobrellevar para el ser humano, sobre todo para alguien tan joven, lo que indudablemente afectó y dificultó su trabajo académico. Ante tal escenario, Abovsky *et al.* (2012), Morillo (2009), Ayala (1999), Del Castillo (2007) y Revilla (2017), entre otros, hallaron que la capacidad empática y la resolución de conflictos interpersonales en las que interactúan, por una parte, el asesor, y por otra parte, el asesorado facilitan, aunque no determinen positivamente, el proceso de asesoría para la terminación de un trabajo de investigación.

Asimismo, los autores son enfáticos cuando señalan que la dificultad empática perjudica y obstaculiza el proceso de asesoría y propicia estados psicológicos conflictivos con sentimientos de aislamiento y desesperación, en algunos casos psicosomatizados, lo que deriva en que la investigación no se conlcuya. En ese sentido, los inconvenientes que aparecen durante el proceso obligan a superar dificultades emocionales-intelectuales para culminar exitosamente el proyecto de investigación.

El trabajo de asesoría no sólo implica ayudar al asesorado para seleccionar el tema, el método, la metodología, las fuentes de información; no se trata únicamente de proponer algo nuevo o proporcionar aportes correspondientes al trabajo, ni sólo la capacidad para alentar al asesorado a que concluya su trabajo. También implica la disposición de atención y accesibilidad, además del tiempo, lo que se refleja en muchas cualidades como la experiencia en la interrelación con los alumnos, el buen criterio y la cortesía, la sencillez, la plasticidad, la franqueza, la ausencia de temor por su posible falta de experiencia como tutor y/o asesor, y la capacidad de controlar su nivel de ansiedad. En muchas ocasiones debe estar preparado para enfocar su ayuda como persona más que como profesional.

En concordancia con la revisión de la literatura, el asesor debe ser tolerante de la naturaleza y la dinámica humana, sensible y ecuánime, con ca-

pacidad de empatía para percibir o captar las emociones de su asesorado, y sentir como si fuera éste, sin situarse totalmente en su lugar, para no ser dominado por la situación, o sin perder la objetividad. De lo que se trata es sentir con el otro y no por el otro: debe ser capaz de comunicar esta comprensión para que el asesorado sienta que es escuchado, y auxiliado por el asesor.

A pesar de todas las situaciones por las que la asesorada atravesó, mi función como asesora me permitió lograr que hiciera un buen trabajo, lo que para mí ha representado una gran satisfacción personal y profesional. Me permito, por lo tanto, expresar que disfruté cada paso de este proceso de asesoría. La lectura de los avances me permitió profundizar en el tema, junto con mi propia búsqueda de información, para comprender el objetivo y la problemática presentada en este informe de prácticas profesionales. Por otro lado, investigar sobre la temática abordada por la estudiante asesorada me permitió construir nuevos conocimientos que ahora son importantes para mí. Debo ser sincera y decir que no dominaba el tema a profundidad; sin embargo, mi compromiso y mi ética profesional me dictaron que yo debía conocer y manejar con más experiencia el tema de estudio. Por lo tanto, leer, estudiar e investigar fueron la clave para lograr los conocimientos que necesitaba, con el fin de acompañar a mi asesorada a llegar a buen puerto en esta travesía.

Una de las cualidades del asesor que se reporta en la literatura consultada es su capacidad para trabajar en equipo. Para mí fueron muy interesantes e importantes las conversaciones con mi asesorada sobre su tema de estudio. Estas platicas y las construcciones del conocimiento que realizamos en conjunto fueron muy gratificantes, ya que ella aprendió de mí y yo también aprendí de ella. La retroalimentación fue una parte de suma importancia para terminar con éxito esta asesoría.

Según Ávila (2009) y Canabal y Margalef (2017) la retroalimentación es un proceso que proporciona información sobre las competencias de las personas, acerca de lo que saben, lo que hacen y su manera de actuar. La retroalimentación contribuye a describir el pensar, el sentir y el actuar de la gente en los escenarios en los que convive y, por lo tanto, permite conocer cómo se desempeña y cómo puede mejorar ese desempeño en el futuro. Los autores destacan el efecto que el desarrollo de los procesos de retroalimen-

tación tuvo en el aspecto emocional y personal de los participantes. En los estudios consultados, la retroalimentación permitió iniciar procesos de evaluación globales, complejos y auténticos y, por lo tanto, aprendizajes profundos, notables más allá de los puramente estratégicos. En las investigaciones revisadas se señalan las contribuciones de este proceso al análisis, la reflexión y la mejora de la práctica docente y, por lo tanto, de su propio desarrollo profesional.

Por otra parte, Insuasty y Zambrano (2011) afirman que

> la retroalimentación es una parte esencial de la educación y los programas de entrenamiento, puesto que ésta ayuda a los aprendices a maximizar su potencial en las diferentes etapas del entrenamiento y aprendizaje, concientizándoles de sus fortalezas y aspectos a mejorar, al igual que permitiéndoles identificar planes de acción que contribuyan al mejoramiento de sus debilidades.

De acuerdo con los autores citados, la retroalimentación debe ser vista desde dos perspectivas: la cognitiva y la motivacional. En consecuencia, señalan que existen los siguientes tipos de retroalimentación: prescriptiva, informativa, confrontativa, catártica, catalítica y de apoyo.

Ser asesor del documento recepcional me permite mantenerme en constante desarrollo profesional. Es un trabajo de investigación permanente en el que se tiene que manejar información reciente y actualizada. Como asesora, entablar empatía con mi asesorada fue primordial, así como tener la voluntad para entender lo que deseaba investigar para orientarla, no imponerle que yo desea abordar, sino dar prioridad a los intereses del estudiante. Es importante que el asesor y el estudiante sean un equipo y sugerir lecturas, experiencias, recursos e, inclusive, el acercamiento con otros expertos en aspectos muy específicos de la investigación. El asesor debe ser un profesor sumamente actualizado, con un gran dominio de la metodología y abierto a conocer el tema de estudio, que siempre busque los nuevos conocimientos que surjan en relación con su objeto de investigación. Contar con el apoyo de colegas para conducir el proceso de asesoría y conseguir los objetivos de la propuesta de mejora fue muy importante, ya que tanto la retroalimentación, como los consejos de mis compañeros maestros me permitieron ofrecer un mejor trabajo de asesoría.

Quiero concluir este documento subrayando las principales fortalezas que identifico en la estudiante asesorada, en lo referente a la elaboración del documento recepcional, bajo la modalidad de informe de prácticas profesionales: conocimiento de su práctica educativa, lo que le permitió plasmar de manera escrita dichos conocimientos; disciplina con respecto a la lectura y a la redacción de textos, que le permitió estructurar ideas y vivir este proceso con mucha fortaleza, lo cual le da una ventaja competitiva; responsabilidad; una de sus fortalezas prominentes, ya que, con ayuda de ese valor, junto con la constancia, el compromiso y el deseo de superación, logró continuar adelante a pesar de sus circunstancias personales.

Referencias bibliográficas

Abovsky, A., Alfaro, J. A., y Ramírez, M. S. (2012). Relaciones interpersonales virtuales en los procesos de formación de investigadores en ambientes a distancia. *Sinéctica,* 39. http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_10.

Ávila, L. P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte.* México: Universidad del Valle de México, Campus Querétaro. http://es.scribd.com/doc/28275647/La-importancia-de-la-retroalimentacion.

Ayala, A., F. (1999). *La función del profesor como asesor.* 3ª ed. México: Trillas. https://es.scribd.com/doc/74966463/Libro-La-Funcion-Del-Profesor.

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales.* 3ª ed. Educación, Colombia: Pearson https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigación-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf.

Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(2), 149-170. https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf.

Del Castillo, J. C. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, 16-32. https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545877006.pdf.

Gallardo. E. E. E. (2017). *Metodología de la investigación: manual autoformativo interactivo*. Huancayo: Universidad Continental. Perú. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4278/1/DO_UC_EG_MAI_UC0584_2018.pdf.

Hernández, S. R. Fernández, C. C., y Baptista, L. M. P. (2014). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill. Interamericana Editores. http://www.mhhe.com/he/hmi6e.

Insuasty, E. A., y Zambrano, C. L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos, 24.* Universidad Surcolombiana. Vice-

rrectoría de Investigación y Proyección Social, pp. 73-85. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798805.pdf.

Morillo, M., M. C. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos. *Educere, 13*(47), 919-930. https://www.redalyc.org/pdf/356/35616673004.pdf.

Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista de Docencia Universitaria 15*(1), pp. 277-303. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275398.pdf.

La asesoría del documento de titulación: modalidad de portafolio de evidencias

María de los Dolores Orellana y López[1]

Los profesores de las instituciones de educación superior tenemos la responsabilidad de asesorar los documentos recepcionales que son el fundamento del proceso de titulación de los estudiantes. Es importante recalcar la importancia de esta labor, porque un proyecto de investigación consiste en desarrollar conocimientos validados por nuestra Escuela Normal. Con base en los cursos tomados y en la experiencia adquirida a lo largo de los años, cada docente va desarrollando lo que debe ser una tesis, un informe de actividades o un portafolio de evidencias (las modalidades de titulación establecidas por la Secretaría de Educación Pública para la licenciatura en educación preescolar). Un tutor de tesis es un docente-investigador que, como experto, tiene la responsabilidad de dirigir, de manera idónea, la actividad académica de la estudiante asociada con todo el proceso de elaboración de su trabajo.

La realización del portafolio de evidencias como trabajo de titulación comenzó cuando las alumnas estaban cursando el sexto semestre y se me informó el nombre de nuestras asesoradas. Desde este momento comenzamos a reunirnos. Considero importante señalar que la forma como trabajamos fue a través de Google Classroom y Google Meet. La pandemia causada por Covid-19, con la subsecuente suspensión de actividades presenciales

[1] Doctora en educación y docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6675-0822.

Figuras Centrales_primeras.indd 218 25/04/24 11:58

nos orilló a trabajar a distancia. Nos conectábamos la mañana de cada sábado y avanzábamos en la asesoría. Las estudiantes me iban proyectando sus trabajos, los leíamos y los corregíamos. Cuando fue necesario les mostraba yo algún material o información, y los documentos que les sugería los subía a la plataforma. En el caso de Mayra y Laura, ellas tenían muy claro que deseaban trabajar la modalidad de portafolio. Las orienté indicándoles que teníamos que comenzar por la selección de una competencia del perfil de egreso, aquélla que quisieran analizar y demostrar hasta qué grado la alcanzaron. Posteriormente elaboramos los propósitos y la justificación del portafolio. Se estructuraron los capítulos con base en las unidades de competencia y se eligieron las evidencias más significativas. Expliqué detalladamente a las estudiantes las características que debían poseer estas evidencias para no ser confundidas con simples actividades, ya que debían contar con ciertos alcances y características para ser incorporadas al portafolio, sin perder de vista que cada una de ellas debía contribuir a demostrar el desarrollo de las competencias ya seleccionadas. Las orienté para que determinaran cuáles eran más relevantes, cuántas escoger (a pesar de ser bastantes se tuvieron que seleccionar para que el portafolio no fuese demasiado extenso). Las aconsejé en la colocación de las evidencias (algunas en el cuerpo del trabajo y otras en los apéndices). Es mucha la información que surge y ya depende de la habilidad del asesor ir presentándola de la manera clara y ordenada. Otro momento clave fue la reflexión que surgió en torno de los productos seleccionados, ya que este análisis ayudó a las estudiantes a que conociesen su desempeño, los aspectos que las fortalecen y los que las debilitan. Tuvimos que pasar el filtro de dos coloquios, el primero de los cuales se realizó en diciembre 2021 y el segundo en junio de 2022. Ambos fueron enriquecedores ya que los expertos invitados a analizar los trabajos aportaron sugerencias que los mejoraron. En el primer coloquio se presentaron los protocolos de investigación y en el segundo los trabajos casi terminados.

La importancia de los coloquios

Las ideas sobre el proyecto de tesis requieren, primero, ser analizadas, confrontadas y fundamentadas en la literatura (resultado de otras investigaciones, modelos teóricos, políticas y directrices institucionales), así como en el aporte de expertos o en la discusión y el intercambio con el director de tesis y con otros investigadores. La realización de una revisión amplia y profunda de la literatura mundial sobre el tema es obligatoria y juega un rol importante para definir el objeto de estudio, pues fundamenta sólida y coherentemente el problema, el propósito del estudio, la perspectiva y los constructos epistemológicos, teóricos y metodológicos del proyecto de tesis (Molina, 2019, p. 31).

Una vez concluidos en su totalidad los documentos prosiguió una tercera revisión por parte de un compañero asesor designado por la comisión de titulación de la Escuela Normal. La culminación de mi trabajo como asesora del portafolio de evidencias ocurrió el día de los exámenes profesionales. Tanto Mayra como Laura alcanzaron el dictamen de aprobadas por unanimidad con mención honorífica. Mayra pertenece a la generación 2017-2021 y Laura a la 2018-2022. La verdad me sentí muy orgullosa de ellas y del camino que recorrimos juntas.

A las alumnas las conocí desde el primer semestre, pero es muy diferente la relación que tuve con ellas como integrantes de un grupo de 40 alumnas a la que se tiene como asesora durante quinto, sexto y séptimo semestres. Es una atención individualizada en la que llegamos a conocernos con una mayor cercanía. Al trabajar en conjunto el portafolio se creó un vínculo muy estrecho; yo diría que hasta cierta complicidad. Por ejemplo, en los coloquios yo sentía que las observaciones de los expertos me las estaban haciendo a mí, lo mismo en el momento del examen profesional: a veces me daban ganas de defender yo el trabajo o explicar por qué lo habíamos elaborado así (algo que nunca pasó porque ellas lo hicieron con excelencia).

Guiar a un estudiante en la producción de su documento de titulación, además de ser un trabajo académico, permite generar un estrecho vínculo entre el profesor y el alumno. Lo más importante a lo largo de este proceso fue el hecho de brindar apoyo y orientación, es decir, de aconsejar a las alumnas acerca de la estructura del documento, revisar y señalar las correc-

ciones, involucrarme con ellas en la preparación de cada coloquio y mantener una comunicación constante (por ejemplo cualquier documento o aviso que nos hacía llegar el departamento de titulación, inmediatamente se los hacía saber a mis alumnas). Traté de adaptarme a sus tiempos (teniendo en cuenta que en las mañanas practican en los jardines de niños y en las tardes toman clases en la Normal. Las asesorías las teníamos los sábados en la mañana, pero logramos nuestro el objetivo), reconocí en cada momento sus esfuerzos y sus logros y siempre las orienté en las sesiones planeadas, por lo que nos rindieron los tiempos. Considero que los documentos fueron de mucha calidad ya que cumplieron con la normativa y reflejan el hecho de que las alumnas alcanzaron las competencias seleccionadas. Mi principal reto fue conseguir que las estudiantes no se sintieran solas en este proceso y que entendieran que es una responsabilidad compartida, pues tanto las asesoradas como el asesor tienen sus obligaciones y deben cumplir con ellas, dando lugar a un proceso de cocreación basado en la colaboración, analizando conjuntamente las ideas y las propuestas y revisando la información para producir el documento de titulación.

Lo que más disfruté del proceso fue ver a las estudiantes sintiéndose apoyadas (me daba cuenta de que se sentían así porque ante cualquier duda, inmediatamente acudían a mí para despejarla; ellas sabían que podían hablarme y consultarme en cualquier momento y yo me esforcé por proporcionales bibliografía actualizada que les compartía mediante el Google Classroom), lo que contribuyó a reducir el estrés muy común en la elaboración de estos trabajos. Por lo general en el octavo semestre las estudiantes viven esta situación porque tienen muchos compromisos por cumplir y presentar sus trabajos en dos coloquios y un examen profesional ante tres expertos las pone un poco nerviosas.

También valoré mucho las conversaciones con mis alumnas sobre sus temas de estudio. Esto y la construcción del conocimiento que realizamos en conjunto fueron muy gratificantes ya que ellas aprendieron de mí y yo aprendí de ellas, pues aportaban una bibliografía y yo otra por lo que intercambiamos información constantemente. Ser asesora me permite estar actualizada ya que es un trabajo de investigación constante y tengo que manejar información reciente. En el proceso se establece una conexión especial con las asesoradas debido a que se mantiene una relación a largo plazo con ellas.

Cuando las señoritas licenciadas se titularon pensamos que nuestro trabajo en conjunto había terminado, pero afortunadamente surgió la oportunidad de prolongar un poco más la relación asesora-asesorada, lo cual fue muy grato, al menos para mí. Espero que ellas compartan el mismo sentimiento. Estos artículos fueron la razón de que volviésemos a estrechar lazos laborales y de amistad por otro periodo de tiempo. Fue un placer haber coincidido con las nuevas licenciadas en educación preescolar Mayra del Carmen Guzmán Caraveo y Laura Pérez Acosta, egresadas de nuestra Escuela Normal y destacadas estudiantes.

Los capítulos que se presentan aquí también los trabajamos por Google Classroom y por Google Meet a pesar de que ya regresamos a clases presenciales. Las maestras ya están trabajando en los jardines de niños en comunidades alejadas de la zona urbana, por lo que su asistencia a la Normal se volvió complicada y seguimos utilizando la plataforma digital: seguimos reuniéndonos los sábados en la mañana. Reconozco que son muchas las ventajas de la tecnología pues nos ahorra tiempo y recursos para llevar a cabo los proyectos que emprendemos; inclusive, hace posible que se lleven a cabo trabajos que de no ser por estos avances sería imposible realizar.

Es necesario que los alumnos, llegado el momento de elaborar el documento de titulación, dispongan de una serie de habilidades, las cuales menciono a continuación. Es muy importante que desarrollen la capacidad de analizar la información y saber expresarla de manera correcta; por otra parte, la habilidad de redactar es fundamental, pues se trata de un documento original e inédito. A los estudiantes que ya estén en este proceso les recomiendo que lean mucho y que sean conscientes de que realizar este trabajo recepcional constituye un esfuerzo, un esfuerzo intelectual, de concentración, de tiempo, de organización, de establecer prioridades. Es importante que los alumnos estén conscientes de que ellos son los responsables de construir y andar ese camino de investigación y creación de conocimientos y que el asesor es un acompañante que los aconseja, guía, orienta, conduce… pero finalmente, son ellos los encargados de llevar a cabo todo el proceso.

El modelo que prevalece en nuestras escuelas es el constructivismo, según el cual el alumno no capta la información tal como se la proporciona el asesor o como se la ofrecen los libros, sino que son base en los esquemas

que posee, él reelabora y reconstruye su pensamiento. Es algo que solo él puede hacer, con la orientación del asesor; pero uno como maestro no puede hacerlo por el alumno.

> Puede decirse que el constructivismo se fundamenta en la idea según la cual el individuo (en los aspectos tanto cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción que se va consolidación día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Entonces, ¿con qué instrumentos realiza la persona esa construcción? Principalmente, con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea (Carretero, 2021, p. 25).

El alumno elabora su documento recepcional contrastando sus vivencias, sus evidencias elaboradas, sus lecturas revisadas y sus experiencias previas. Este camino es complejo y laborioso porque exige concentración y tiempo, pero también es satisfactorio el descubrir que se adquieren nuevos dominios del conocimiento y al culminar lo que en principio parecía tan difícil de lograr. Es importante que el asesor implemente, junto con sus asesorados, el cronograma de actividades y que establezca las condiciones de entrega y los avances de la investigación, con la finalidad de no vernos rebasados por los tiempos establecidos. No hay que olvidar que éste no es sólo trabajo del alumno, pues el nombre del asesor se consigna en la portada del documento de titulación y por eso tiene que estar atento al desarrollo de éste.

Sobre la labor del asesor:

> Uno de los conceptos esenciales en la obra de Vigotsky (1979) es el de *zona de desarrollo próximo*, según la cual la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o con la colaboración con un compañero más capaz… (Carretero, 2021, p. 45).

El asesor es la persona que propiciará que el estudiante pase del nivel de desarrollo real al nivel de desarrollo potencial, porque tiene más experiencia, conocimientos y habilidades desarrollados a lo largo de su carrera profesional. Por lo general, el docente ha elaborado investigaciones, ha dirigido un número considerable de modalidades de titulación y ha asistido a talleres y cursos para formarse.

Nosotros debemos entablar empatía con las alumnas y tener la voluntad para entender lo que desean investigar y orientarlas; no imponer lo que queremos trabajar, sino dar prioridad a los intereses del alumno. Es importante que ambos seamos un equipo y sugerir lecturas, experiencias, recursos e, inclusive, el acercamiento a otros expertos en aspectos muy específicos de la investigación. El asesor debe ser un profesor sumamente actualizado, que tenga un sólido dominio del tema y que siempre busque los nuevos conocimientos que surjan en relación con el mismo. Somos personas privilegiadas porque las alumnas próximas a egresar nos consideran como el apoyo que necesitan para culminar su carrera. Un asesor debe tener una serie de atributos para poder guiar a sus estudiantes. Entre otros se pueden considerar los siguientes:

- Identificar las habilidades del asesorado en materia de investigación, y también sus debilidades, con la finalidad de explotar las primeras y superar las segundas.
- Observar y escuchar atentamente para saber qué desean, sobre qué quieren escribir y ayudarlos a que concreten el tema que van a tratar.
- Estar disponible en los tiempos y espacios acordados.
- Resolver cualquier duda que tenga el alumno. En caso de que no se sepa la respuesta, investigarla y en la siguiente sesión aclararla.
- Revisar y hacer las correcciones oportunas sobre los avances presentados por las alumnas. Frecuentemente, revisar los trabajos y hacer los señalamientos pertinentes con oportunidad.
- Ayudar en la acotación del tema elegido. Es muy común que las alumnas empiecen a abarcar contenidos que no están relacionados o que se relacionan muy indirectamente con el tema central, por lo que es necesario redireccionarlas para que se centren en el objeto de la investigación.

- Aportar ideas, fuentes de consulta y sugerencias para enriquecer el trabajo.
- Procurar un diálogo constante. No es recomendable que los alumnos entreguen avances de sus trabajos y regresárselos corregidos sin que haya una interacción directa. Es pertinente revisar el documento junto con el alumno porque en ese momento surgen dudas de lo escrito que se pueden aclarar. Lo mismo sucede con las dudas del alumno. Esta comunicación es muy rica y se comparten explicaciones, experiencias muy valiosas que facilitarán la conducción del documento.

Pero como ya se dijo antes, no todo depende de la disposición y la preparación del asesor; las alumnas también deben poseer una serie de características necesarias para llevar el trabajo a buen fin.

Las principales fortalezas que identifico en las estudiantes en relación con el desarrollo del portafolio de evidencias es que en el transcurso de cuatro años, elaboraron las evidencias que lo conformaron; las conocen, porque las crearon, por lo que con facilidad las seleccionan y reflexionan acerca de ellas. Conocen a profundidad lo que implicó su construcción. Aun así, tuvieron que enfrentar arduas jornadas de lectura y redacción de textos que les ayudaron a estructurar ideas, y vivir este proceso les permitió seguir esforzándose para alcanzar el perfil de egreso fijado en los planes de estudio. Lógicamente es requisito indispensable que cuenten con las evidencias necesarias para poder hacer una selección; si, por las causas que fuesen, la alumna perdió sus evidencias, difícilmente podrá elaborar su portafolio, ya que éstas son la materia prima de su trabajo.

Las acciones que podrían emprenderse para dar mayor visibilidad a esta modalidad de titulación, que es elegida con menor frecuencia por las estudiantes, en comparación con la elaboración de tesis o el informe de prácticas, tendrían que centrarse en mostrar a las alumnas la necesidad de reflexionar acerca de si han alcanzado o no los rasgos del perfil de egreso que plantea la licenciatura, porque es importante que ellas se den cuenta de sus fortalezas y sus debilidades, y atenderias con el propósito de mejorar su práctica docente. Por lo general, a las estudiantes de quinto semestre se les da una plática de cada una de las modalidades de titulación; sería intere-

sante exaltar las bondades del portafolio de evidencias y puntualizar que esta modalidad no es menos importante que las otras dos que existen hasta el momento. Es valioso que se sigan elaborando textos extraídos de los portafolios de evidencias y que se publiquen para que se difunda esta modalidad, que no es tan conocida como la tesis o el informe de prácticas. Por lo general los documentos recepcionales se elaboran, se sustentan y se dejan en el olvido. Este proyecto de editar un libro con artículos extraídos de las tesis, los portafolios de evidencias y los informes de prácticas me parece muy acertado pues es una manera de acercarnos a los lectores y dar a conocer todo el trabajo que realizamos a lo largo de un ciclo escolar.

Referencias

Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Tilda Editora.

Molina Marín, G. (2019). *Cómo desarrollar exitosamente una tesis doctoral.* Colombia. Editorial Universidad de Antioquía.

Comentarios sobre el trabajo docente en la elaboración de los productos de titulación

En las reflexiones que realizan los docentes se puede apreciar la preocupación por ofrecer una oferta sistematizada y organizada que permita atender la diversidad temática de las necesidades de los alumnos que egresan y lo reducido de contar sólo con tres modalidades para hacerlo. Encajonar en tres estancos la diversidad de oportunidades de desarrollos temáticos sobre educación es un reto que enfrenta esta planta docente.

Así se identifica una coincidencia en las formas de trabajo para dirigir las tesis y se intenta dar una estructura que permita a las alumnas presentar sus trabajos con una organización basada en una lógica de exposición que corra paralela con la lógica de construcción. Esto se observa de forma afortunada, como dijimos en las tesis. Al parecer, la experiencia de los docentes en esta forma de hacer conocimiento permite elaborar un trabajo más fluido. Algo que se debe cuidar en las tesis es el ser docente, pues las tesis no despegan de la esencia de un normalista, sino que éste se forma para el trabajo en escuela, y esto se debe subrayar.

Así, el esfuerzo de los profesores que acompañan esta modalidad, denota su preocupación por no alejar a los maestros en formación del ámbito educativo y de la perspectiva de la práctica como eje de su quehacer,quienes deberán seguir esforzándose por elaborar trabajos que aporten a la cultura magisterial y al quehacer docente, así como por promover investigación que aporte a la docencia, lo que afortunadamente se logra en cada una de las experiencias revisadas; sin duda, un compromiso arduo de este grupo de trabajo.

Figuras Centrales_primeras.indd 227 25/04/24 11:58

En lo que respecta al acompañamiento en la elaboración de informes de prácticas profesionales, es clara la naturalidad de esta modalidad en el trabajo cotidiano de los educadores en formación y en la organización del quehacer académico de la Normal, pues permite que éste sea el modelo más empleado y con mayor número de titulados. La razón de lo anterior es que a los alumnos se les prepara para el trabajo docente. Informar sobre cómo trabajan, elaboran sus estrategias y hablan de sus registros de aplicación, de su forma de evaluación y de la reflexión sobre este quehacer, permite, de manera virtuosa: servir a la sociedad, recopilar información para su informe, desarrollar experiencia y crear un documento que sirve a su vez de base para que otros alumnos puedan conocer sus experiencias.

Por lo anterior, los docentes que acompañan esta modalidad aportan estrategias de trabajo más para la formalidad de la construcción de un texto que para la sistematización de la práctica. Esto da como resultado que seminarios que cuentan con esta modalidad sean los menos conflictuados sobre cómo aportar a la formación docente, aun durante una pandemia. Algo que hay que reflexionar es que estos documentos aportan a la cultura magisterial pura, pues formalizan un proceso de práctica que formalmente puede organizarse a partir de la investigación-acción o de otra forma de hacer conocimiento con base en la intervención.

Por último, la modalidad de portafolio de evidencias requiere mayores elementos para desarrollar reflexiones sobre su construcción. Una golondrina no hace primavera, y sólo dos trabajos basados en esta modalidad no es sino reflejo de su novedad y de la necesidad de que la planta docente la desarrolle pues, bien entendida, contribuye a resolver aspectos de seguimiento, sistematización y gradualidad. Sólo se deberá atender la construcción formal del documento, algo en lo que esta planta docente ha mostrado oficio.

Conclusiones

Las escuelas normales son, ante todo un modelo de formación de profesionales de la educación para el trabajo en la escuela, prioritariamente. Es diferente de otras licenciaturas de formadores de profesionales de la educa-

ción, por su énfasis en la práctica y su modelo de trabajo en comunidades educativas prácticamente desde el inicio de su formación, además de que promueve el desarrollo de habilidades para el trabajo en las escuelas, habilidades que serán la base de su práctica profesional.

Un requisito para que cualquier profesionista pueda ejercer su trabajo es la cédula profesional que acompaña al título y que otorga la escuela donde se estudia. Para adquirir esta patente es necesario que, como señala el artículo 5º constitucional, se realice el servicio profesional. Esto que quizá para otros profesionistas sea un requisito más, para los profesores en formación representa una oportunidad única para expresar y poner en juego todo lo que han aprendido en su Escuela Normal.

En el servicio social el educador en formación aporta sus saberes y abreva de los de la comunidad donde realiza esta actividad. De ahí que esta práctica profesional obligatoria sea un espacio único, que al ser aprovechado para sistematizar sus experiencias cumple con un mandato constitucional y, a su vez, sienta las bases de la elaboración de un trabajo recepcional.

Esta idea de formación *in situ,* ya sea desde el aprendizaje situado o desde la participación periférica legítima, es característica de los docentes y por eso constituye la salida natural a un trabajo que se ha de realizar por escrito para postularse a una eventual titulación. A esta modalidad se le ha llamado *informe de práctica profesional* y, como su nombre lo indica es un informe en el que la práctica es el centro con una teoría que la sustenta y que evidencia los aprendizajes de los alumnos.

Una segunda modalidad es la tesis. Aunque en el currículo de formación de los educadores el eje de la investigación debe vincularse más con el de la práctica, se requiere que la institución que lo ha de promover establezca líneas de investigación, en este caso, en el ámbito educativo, para que esa generación de conocimiento fluye de los trabajos de los alumnos.

Por su parte, el portafolio de evidencias busca la comprensión real de su riqueza en procesos de formación; por ello se le considera como una modalidad más, pues recupera, en sí, el trayecto de formación profesional del educador a su paso por la Normal. Comprender en esta particularidad de progresión temporal profesionalizante es un reto que ha de encarar este grupo de trabajo.

Figuras Centrales_primeras.indd 229 25/04/24 11:58

Como podemos apreciar, en el libro en su conjunto se presentan tres modalidades de titulación que por necesidades institucionales se enmarcan en seminarios para la elaboración de estos productos; sin embargo, realmente se están atendiendo dos paradigmas diferentes: el contemplativo y el crítico. En las tesis, lo cualitativo o cuantitativo se hallan englobados en este enfoque que es la base de la ciencia básica. En este caso, en educación, es el que desarrollará aspectos teóricos novedosos. Y esa es una autocrítica, pues se deberá aportar, no sintetizar, conocimiento nuevo; es decir, que las tesis deben crear teoría no repetir la ya existente.

En el caso del enfoque crítico, éste siempre ha sido característico de las normales, pues los docentes en su práctica profesional deben modificar y adecuar los currículos para el trabajo que realizan, bien en comunidades rurales o bien en las escuelas urbanas. En ambos casos, lo que realizan son procesos de intervención, no de contemplación, y, por ende, modifican la realidad con su trabajo. De ahí que su praxis sea, algo concreto donde el alumno debe expresar sus saberes profesionales.

Por lo tanto, los procesos de intervención en los informes de prácticas profesionales y en el portafolio de evidencias tienen una base en la práctica, en el relato del quehacer docente. En este libro se relata cómo de forma natural la Normal acompaña a los alumnos en los informes, sin problema; de ahí su gran número de aportes, pero tiene dificultades para comprender el portafolio de evidencias como un proceso de progresión del desarrollo profesional a lo largo de seis semestres de intervención, gradual y progresiva, en responsabilidades y expresión de habilidades docentes.

Quede lo anterior como un documento que tiende una línea de investigación para conocer el hacer de los alumnos y el hacer de los docentes y la forma en que esto se relaciona con la formalización de los proyectos de titulación. Una base que nos permitirá retroalimentar de buena forma nuestras buenas prácticas y, sobre todo, mejorar las áreas de oportunidad que afloran en ejercicios de autorreflexión como éstos.

Referencias

Anijovich, R. Cappelletti, G. Mora, S., y Sabelli, M. J. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde Editora. https://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Transitar-la-formacion-pedagogica.-Anijovich.pdf.

Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar. Secretaría de Educación Pública. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf.

——— (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Secretaría de Educación Pública. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0.

——— (2022). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica que se indican. Anexo 03. Plan de estudio de la licenciatura en educación preescolar. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf.

Guevara, M. R., y González, L. E. (2004). Reporte sobre la situación de México. Versión en español. En *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la* OECD. Francisco Decano (coord.). Secretaría de Educación Pública. https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf.

Medrano, V. C., Ángeles, M. E., y Morales, M. A. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf

Secretaría de Educación Pública (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. planes de estudio 2018. Subsecretaría de Educación Superior. https://pagina.becenes lp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf.

Villegas, V. N. M., y Sandoval, F. E. (2019). Experiencias de formación de los formadores de docentes de educación primaria en el marco de las reformas a la educación normal de 1984 y de 1997. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0415.pdf.

SOBRE LOS AUTORES

Anahí Gabriela Arias Ordoñez

Licenciada en educación preescolar, generación 2016-2020, de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. Actualmente es maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Rosario Gallegos Estrada, C.C.T. 27EJN0076B, ubicado en calle Luis Donaldo Colosio, s. n., Colonia Centro, en el municipio de Cárdenas, Tabasco, México. Participó en el Proyecto de intervención socioeducativa "La implementación de un rincón de las emociones en los alumnos de preescolar". Modalidad de titulación: informe de prácticas. Título del documento recepcional: "Implementación de actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de tercero en el nivel preescolar".

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6347-1721
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Figuras Centrales_primeras.indd 232 25/04/24 11:58

Cristel Yanet Ramos Gómez

Licenciada en educación preescolar, generación 2018-2022, egresada de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen y Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. Modalidad de Titulación: informe de prácticas profesionales. Título del informe: "El nombre propio como estrategia para la enseñanza del lenguaje oral en la educación preescolar". Maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Josefina Ramos del Río. ubicado en calle Simón Sarlat Nova núm. 5, Col. Centro Cunduacán, Tabasco, México. C.C.T.: 27DJN0026V.

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1597-2533
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Luz América Aguirre Almeida

Licenciada en educación preescolar, generación 2016-2020, egresada de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. Modalidad de titulación: informe de prácticas profesionales. Título del informe: "Estrategias metodológicas para implementar las artes visuales en situaciones didácticas en un grupo de tercer grado de educación preescolar". Actualmente es docente frente a grupo en el Jardín de Niños Ovidio Decroly, C.C.T.: 27DJN01451, Zona 85, ubicado en Villa Aldama, Comalcalco, Tabasco, México.

orcid: https://orcid.org/0009-0008-7012-8970
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Figuras Centrales_primeras.indd 233 25/04/24 11:58

Olga Lidia Cano Pérez

Licenciada en educación preescolar, generación 2018- 2022, de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. Modalidad de titulación: informe de prácticas profesionales. Título del informe: "Estrategias pedagógicas para involucrar a los padres de familia en las actividades escolares de los alumnos de tercer grado de preescolar en el Jardín de Niños Bertha von Glumer". Actualmente labora como maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Selfida Gil de la Rosa, Zona 97, ubicado en calle Niños Héroes del poblado Chichicapa, Comalcalco, Tabasco, México.

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4216-1329
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

María Fernanda Pérez Sánchez

Licenciada en educación preescolar, generación 2018-2022, egresada de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. Modalidad de titulación: tesis. Título de la tesis: "El método Montessori y su influencia en el desarrollo autónomo del niño preescolar". Actualmente es docente frente a grupo en el Jardín de Niños Elodia Díaz Aguilar, C.C.T. 27DJN0393Q, Zona 12, adscrita al sector 22, perteneciente a la R/a El Tigre del municipio de Nacajuca, Tabasco, México.

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9980-4429

Figuras Centrales_primeras.indd 234 25/04/24 11:58

Sandra Ivett Hernández Jiménez

Licenciada en educación preescolar, Generación 2018-2022, de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. Modalidad de titulación: tesis. Título de la tesis: "Efectos emocionales del ambiente virtual de aprendizaje en un jardín de niños de educación preescolar". Actualmente es docente frente a grupo con funciones de directora encargada en el Jardín de Niños Niños Héroes, C.C.T. 27DJN077H, Ubicado en la Col. El Frutal de Huimanguillo, Tabasco, México.

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-2610-9800
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Teresa Juárez Montaño

Licenciada en educación preescolar, generación 2018-2022, de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. Modalidad de titulación: tesis. Título de la tesis: "Títeres: un recurso educativo para favorecer aprendizajes significativos en educación preescolar". Actualmente es docente frente a grupo multigrado en un jardín de niños rural con C.C.T. 27DJN0027U, ubicado en el poblado Santana, Sección A, Cárdenas, Tabasco, México. En 2021 presentó la ponencia "Estrategias de enseñanza en escuelas multigrado" en el IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8584-7335
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Dulce María Jiménez Bautista

Licenciada en educación primaria, generación 2018-2022, de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Primaria. Modalidad de titulación: tesis. Título de la tesis: "Una valoración emocional a niños de nivel primaria del estado de Tabasco, México". Actualmente es docente frente a grupo en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez García, clave 27DPR0118B, Zona 61, sector 25, Ejido Arcadio Zentella, Teapa, Tabasco.

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0233-418X
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Eduardo Mercado Cruz

Doctor en educación por la Universidad Autónoma de Morelos. Ha sido profesor de educación primaria, secundaria, preparatoria, normal, universidad y posgrado. Es docente investigador de la Escuela Normal de Texcoco. Colabora en la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio desde 2011, en los trabajos de la reforma curricular y en la elaboración de los planes y programas de estudio 2012, 2018 y 2022.

Desarrolla investigación en el campo de la formación docente. Sus líneas se han enfocado en la cultura y los saberes docentes, los rituales en la formación inicial, las prácticas pedagógicas, la investigación de la práctica, la identidad y la formación de los formadores.

Es autor de los libros: *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal; el oficio de ser maestro: relatos y reflexiones breves; Acompañar al otro, saberes y prácticas de los formadores. Más allá del confinamiento: relatos de aprendizaje, enseñanza y formación.* Coautor de *Lecciones de la pandemia: fragmentos de la vida académica de los formadores; Cómo investigar la práctica docente; Orientaciones para elaborar el documento recepcional; El ojo del huracán; formación y práctica en secundaria;* y del *Informe*

nacional sobre formación inicial de docentes en pedagogías de la inclusión y en competencias para el siglo XXI en América Latina, patrocinado por la UNESCO

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0233-418X
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Laura Pérez Angulo

Licenciada en educación preescolar, generación 2018-2022, de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. Modalidad de titulación: portafolio de Evidencias. Título del trabajo de titulación: "El desarrollo de la competencia para el diseño de planeaciones durante la formación inicial docente". Actualmente labora como maestra frente a grupo en el Jardín de Niños Olmeca, C.C.T. 27DJN1199T, ubicado en la carretera Villa La Venta, del municipio de Huimanguillo, Tabasco, México, y es estudiante de posgrado en el Programa de Educación Especial del Instituto de Estudios Universitarios de Villahermosa Tabasco, México.

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5640-3777
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Mayra del Carmen Guzmán Caraveo

Licenciada en educación preescolar, generación 2017-2021, de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. Modalidad de titulación: portafolio de evidencias. Titulo del portafolio: Proceso de desarrollo en el diseño de pla-

neaciones didácticas, de acuerdo al plan y los programas de educación básica, nivel preescolar". Actualmente es docente frente a grupo en el Jardín de Niños Rosendo Taracena Padrón, clave 27DJN1200S, Zona 53, sector 18, ubicado en el Ejido Nicolás Bravo, Blasillo, primera sección, del Municipio de Huimanguillo, Tabasco, México.

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5549-1024
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

César Julián Chávez Chávez

Maestro en gestión educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 271, en Villahermosa, Tabasco. Obtuvo su licenciatura en sistemas computacionales en el Instituto Tecnológico de Villahermosa, Tabasco. Es profesor investigador de tiempo completo, con perfil Prodep, de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. Jefe del área de certificación en las TIC del Departamento de Diseño Curricular, imparte los cursos "Tecnologías digitales para el aprendizaje y la enseñanza" y Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida: su pedagogía y didáctica. Asimismo, es coautor de los libros *La movilidad estudiantil: desafíos y oportunidades en la formación de estudiantes de licenciatura en educación preescolar* y *La investigación educativa: avances e innovaciones para mejorar la formación docente en el nivel preescolar.* En coautoría publicó el artículo "La educación infantil en España: dos experiencias de trabajo".

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8008-1776
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Figuras Centrales_primeras.indd 238 25/04/24 11:58

Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada

Maestra en gestión educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 271, en Villahermosa, Tabasco. Obtuvo la licenciatura en educación Preescolar en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco. Actualmente cursa el cuarto semestre del Doctorado en Educación en la Universidad Intercontinental de la Ciudad de México. Es docente frente a grupo adscrita a la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar. Participó en el proyecto "Evaluación institucional sobre los procesos de gestión de los once departamentos que integran la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar", y en las ponencias: "La evaluación del aprendizaje por competencias" presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, en 2017, en San Luis Potosí, México, y "Las prácticas de evaluación del aprendizaje por competencias de los profesores de la Escuela Normal Preescolar de Tabasco", presentada en el Primer Congreso Internacional de Investigación, Docencia y Formación Docente, en 2016, en la Escuela Normal Superior de la Ciudad de México. Asimismo, es un miembro del equipo de Tabasco que diseñó el Programa de Educación Preescolar 2004.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5417-6592
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Dina Verónica Gallegos Fernández

Doctora en métodos intervención, diagnóstico y evaluación por la Universidad de Valencia, y docente-investigadora de la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Primaria de Villahermosa, Tabasco, México. Perfil Prodep vigente, responsable del cuerpo académico Evaluación Educativa con dos LGAC: Evaluación docente y evaluación del aprendizaje y miembro de la RIIED. Escribió el artículo "Dificultades tecno-

lógicas enfrentadas por los docentes de educación básica en Tabasco al inicio de la pandemia por Covid-19 (https://doi.org/10.19136/etie.a3n6.4104) y "Guía para la práctica de las normas APA. Séptima edición". (https://doi.org/10.52501/dc.001).

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2986-0744
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Carlos Ramírez Silván

Maestro en ciencias de la educación por la Universidad del Valle de México, campus Villahermosa. Candidato al grado de doctor en administración educativa del PNPC del Conacyt, en la División Académica de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. Obtuvo la licenciatura en administración de empresas por el Instituto Tecnológico de Villahermosa, Tabasco, México. Es docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México, y jefe del Departamento de Evaluación Educativa. Miembro del cuerpo académico Evaluación Educativa. Su principal línea de investigación es la evaluación del aprendizaje. Tiene el perfil Prodep. Ha escrito y publicado los siguientes artículos: "Los organismos internacionales y las políticas educativas de profesionalización docente de la educación normal en México", en la revista *Red de Investigadores Educativos Chihuahua* en 2019, y "Cómo evalúan los profesores: análisis de caso de una escuela normal con ayuda del *software* WEBQDA, en la revista *Investigação Qualitativa em Educação: avanços e desafios* [Investigación Cualitativa en Educación: Avances y Desafíos], en 2020. Coordinador y coautor de un capítulo del libro *La investigación educativa: avances e innovaciones para mejorar la formación docente en el nivel preescolar,* publicado en 2020. Asimismo, escribió el artículo "Desarrollo institucional en las escuelas normales de Tabasco y el Programa de Desarrollo Profesional Docente", publicado en el *Journal of Educational Research en*

2022. Ha presentado ponencias de investigación en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal desde 2017 hasta 2023.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9267-9406
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

María Francisca Fajardo Pulido

Maestra en administración. Actualmente labora con plaza de personal administrativo con funciones docentes de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar de Villahermosa, Tabasco, México. Es directora de tesis y tutora académica y estudiante del primer cuatrimestre del doctorado en liderazgo educativo en el Instituto Universitario de Yucatán, campus Tabasco. Participa en la elaboración del Proyecto para el Fortalecimiento de la Escuela Normal.

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2293-0871
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

María de los Dolores Orellana y López

Doctora en educación. Obtuvo su maestría en educación por el Instituto de Estudios Universitarios, A. C,. de Puebla en 1994 y la licenciatura en pedagogía por la Universidad Veracruzana en 1986. Actualmente es docente de tiempo completo en la Escuela Rosario María Gutiérrez Eskildsen, Licenciatura en Educación Preescolar. Es jefa del Departamento de Diseño Curricular, jefa del área de capacitación y miembro de la Comisión Académica Dictaminadora de Titulación. También desempeña funciones de docencia, tutoría y asesoría. Participa en la línea de investigación: identidad profesio-

nal y formación docente. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: "Experiencias de las educadoras al trabajar el área de educación socioemocional en los jardines de niños", publicado por la revista *Perspectivas Docentes* de la UJAT (2022); "La educación infantil en España. Dos experiencias de trabajo", publicado en el Congreso Internacional de Investigación de Academia Journals Hidalgo 2022, y autora del capítulo "Experiencias de las alumnas normalistas con respecto a la movilidad virtual", publicado en el libro *La movilidad estudiantil: desafíos y oportunidades en la formación de estudiantes de Licenciatura en educación preescolar* (2022).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6675-0822
Google Scholar:
Research Gate:
Academia:

Figuras Centrales_primeras.indd 243 25/04/24 11:58

Figuras centrales, procesos y contextos en la investigación educativa de la licenciatura en educación preescolar, de Carlos Ramírez Silvan y Eugenia Sebastiana del Rosario Domínguez Estrada (coords.) publicado por Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., se terminó de imprimir en mayo de 2024, en los talleres de Ultradigital Press, S. A. de C. V., Centeno 195, Col. Valle del Sur, 09819, Ciudad de México. El tiraje fue de —— ejemplares impresos y en versión digital en los formatos PDF, EPUB y HTML.

Figuras Centrales_primeras.indd 244 25/04/24 11:58

Figuras Centrales_primeras.indd 245 25/04/24 11:58

Figuras Centrales_primeras.indd 246 25/04/24 11:58

Figuras centrales, procesos y contextos en la investigación educativa de la licenciatura en educación preescolar

INFORME DE ORIGINALIDAD

6%
ÍNDICE DE SIMILITUD

FUENTES PRIMARIAS

1	es.scribd.com Internet	319 palabras — < 1%
2	idoc.pub Internet	185 palabras — < 1%
3	repositorio.beceneslp.edu.mx Internet	160 palabras — < 1%
4	www.monografias.com Internet	154 palabras — < 1%
5	ccecr.org Internet	147 palabras — < 1%
6	creson.edu.mx Internet	136 palabras — < 1%
7	ri.uaemex.mx Internet	125 palabras — < 1%
8	cunorpedagogia.files.wordpress.com Internet	123 palabras — < 1%
9	portalsej.jalisco.gob.mx Internet	123 palabras — < 1%
10	www.dof.gob.mx Internet	119 palabras — < 1%

11	go.galegroup.com Internet	113 palabras — < 1%
12	www.mindomo.com Internet	111 palabras — < 1%
13	dgesum.sep.gob.mx Internet	105 palabras — < 1%
14	www.cevie-dgespe.com Internet	99 palabras — < 1%
15	issuu.com Internet	96 palabras — < 1%
16	normalixtlahuaca.edomex.gob.mx Internet	89 palabras — < 1%
17	digitk.areandina.edu.co Internet	86 palabras — < 1%
18	revistas.uma.es Internet	86 palabras — < 1%
19	www.normalsuperior.com.mx Internet	74 palabras — < 1%
20	normal1toluca.edomex.gob.mx Internet	72 palabras — < 1%
21	ciiesregion8.com.ar Internet	68 palabras — < 1%
22	laverdadjuarez.com Internet	68 palabras — < 1%
23	ade.edugem.gob.mx Internet	67 palabras — < 1%

24	www.researchgate.net Internet	66 palabras — < 1%
25	www.coursehero.com Internet	65 palabras — < 1%
26	puertabierta.com.mx Internet	64 palabras — < 1%
27	repositorio.cetys.mx Internet	63 palabras — < 1%
28	remeri.org.mx Internet	62 palabras — < 1%
29	www.conisen.mx Internet	62 palabras — < 1%
30	hdl.handle.net Internet	57 palabras — < 1%
31	indd.adobe.com Internet	57 palabras — < 1%
32	rdu.unc.edu.ar Internet	53 palabras — < 1%
33	Ramírez Castellanos, Diana Lucía. "Diseño y Validación de una Propuesta Didáctica con el Uso de las TIC como Herramientas Mediadoras en el Aprendizaje del Idioma Inglés para Estudiantes de Grado Quinto", Universidad Distrital Francisco JosÃ© de Caldas (Colombia), 2024 ProQuest	51 palabras — < 1%
34	hayrivera.wordpress.com Internet	51 palabras — < 1%
35	www.revistas.uma.es Internet	

		51 palabras — < 1%
36	www.slideshare.net Internet	50 palabras — < 1%
37	posgradoeducacionuatx.org Internet	45 palabras — < 1%
38	virtualv4.creson.edu.mx Internet	45 palabras — < 1%
39	es.slideshare.net Internet	42 palabras — < 1%
40	www.comie.org.mx Internet	42 palabras — < 1%
41	repositorio.pedagogica.edu.co Internet	39 palabras — < 1%
42	helvia.uco.es Internet	37 palabras — < 1%
43	uvadoc.uva.es Internet	36 palabras — < 1%
44	autodidactanios.blogspot.com Internet	33 palabras — < 1%
45	docplayer.es Internet	33 palabras — < 1%
46	www.uv.mx Internet	33 palabras — < 1%
47	repositorio.ucv.edu.pe Internet	32 palabras — < 1%
48	intellectum.unisabana.edu.co	

	Internet	31 palabras — < 1%
49	ri.ues.edu.sv Internet	29 palabras — < 1%
50	www.scielo.org.mx Internet	29 palabras — < 1%
51	s41252421826ec213.jimcontent.com Internet	27 palabras — < 1%
52	Rebecca Stone, Thomas Hoop, Andrea Coombes, Pooja Nakamura. "What works to improve early grade literacy in Latin America and the Caribbean? A systematic review and meta-analysis", Campbell Systematic Reviews, 2020 Crossref	26 palabras — < 1%
53	jefedeensenanzasecundariastecnicas.blogspot.com Internet	25 palabras — < 1%
54	repositorio.unae.edu.ec Internet	25 palabras — < 1%
55	repositorio.upse.edu.ec Internet	24 palabras — < 1%
56	www.uteg.edu.ec Internet	24 palabras — < 1%
57	La educación Normal en México. Elementos para su análisis. "La educación Normal en México. Elementos para su análisis", Perfiles Educativos, 2018 Crossref	23 palabras — < 1%
58	dcsh.xoc.uam.mx	

	Internet	22 palabras — < 1%
59	ww1.docero.mx Internet	22 palabras — < 1%
60	epaa.asu.edu Internet	19 palabras — < 1%
61	grupo1tfg.wordpress.com Internet	19 palabras — < 1%
62	www.dspace.uce.edu.ec Internet	19 palabras — < 1%
63	pdfs.semanticscholar.org Internet	17 palabras — < 1%
64	repositorioinstitucional.buap.mx Internet	17 palabras — < 1%
65	vitela.javerianacali.edu.co Internet	17 palabras — < 1%
66	www.centrobanamex.com.mx Internet	17 palabras — < 1%
67	www.guiainfantil.com Internet	17 palabras — < 1%
68	anfei.mx Internet	16 palabras — < 1%
69	www.gob.mx Internet	16 palabras — < 1%
70	www.iisue.unam.mx Internet	16 palabras — < 1%
71	7fbe4a54-4240-4774-af53-53edf8ab3605.filesusr.com	

Internet

15 palabras — < 1%

72 cdn.atenaeditora.com.br
Internet

15 palabras — < 1%

73 iris.unimore.it
Internet

15 palabras — < 1%

EXCLUIR CITAS	ACTIVADO	EXCLUIR FUENTES	DESACTIVADO
EXCLUIR BIBLIOGRAFÍA	ACTIVADO	EXCLUIR COINCIDENCIAS	< 15 PALABRAS