AVANCES DE INVESTIGACIÓN 2025-2026



Dirección General de Educación Normal
Subdirección de Escuelas Normales
Escuelas Normales Públicas del Estado de México

EEIE-ENPEM

DGEN
ESTADO DE MÉXICO ¡El poder de servir!

SEN
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES

Avances de investigación
2025-2026

Dirección de Educación Normal
Subdirección de Escuelas Normales

DGEN

SEN
SUBDIRECCIÓN
DE ESCUELAS NORMALES

ESTADO DE
MÉXICO
¡El poder de servir!

Avances de investigación 2025-2026 / Coordinadores Claudia Magdalena Ríos y otros - Ciudad de México: Comunicación Científica Subdirección de Escuelas Normales, 2026.
804 páginas: ilustraciones 23 × 16.5 centímetros
DOI: 1052501/cc.481
ISBN: 978-968-9803-35-5

1. Maestros, capacitación de. 2. Seguimiento en la formación docente. I. Ríos Peña, Claudia Magdalena, coordinadora. II. Negrete Rendón, Marco Antonio, coordinador. III. Mendoza Ortega, Adriana, coordinadora. IV. Kuri Domínguez, Jorge, coordinador.
LC: LB1732 A93 DEWEY: 370.711 A93

Directorio

Mtro. Miguel Ángel Hernández Espejel
Secretario de Educación

Dra. Margarita Rocío Serrano Barrios
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Lic. Raymundo Sánchez Zavala
Director General de Educación Normal

Lic. Leticia Gómez Alemán
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales,
de acuerdo con el oficio No. 22803A000000000/007/2025
de la Subsecretaría de Educación Superior y Normal

Coordinadores:
Dra. Claudia Magdalena Ríos Peña
Lic. Marco Antonio Negrete Rendón
Lic. Adriana Mendoza Ortega
Lic. Jorge Kuri Dominguez.

Colaboración Especial en la Dictaminación de Ponencias: Comité de Pares Académicos de las Escuelas Normales del Estado de México.

Editorial: Ediciones Comunicación Científica de S. A. de C. V.

Materia: Educación superior

Publicado: 2026

Número de edición digital: 1

Idioma: Español

ISBN: 978-968-9803-35-5

DOI: 1052501/cc.481

La titularidad de los derechos: con fundamento en lo dispuesto por los artículos 18, 19 y 83 de la Ley Federal del Derecho de Autor y 46 del Reglamento de la Ley Federal del Derecho de Autor, las autoras y los autores de esta obra, en nuestro carácter de servidores públicos de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno del Estado de México y en pleno ejercicio de nuestros derechos de autor (morales), reconocemos que los derechos patrimoniales (de explotación) pertenecen al Gobierno del Estado de México, a través de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación. Este ejercicio se hace evidente mismo que se hace evidente en la primera edición de obra titulada *Avances de investigación 2025-2026***,** publicado por la Editorial Ediciones Comunicación Científica de S. A. de C. V.
D. R. © Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

Comité de pares académicos de las Escuelas Normales del Estado de México

Colaboración especial en la dictaminación de ponencias

Alejandro Fuentes Bolaños
Manuel Darío Acosta Martínez
Sandy Mariana Garduño Rivera
Edgardo Suarez Mendoza
Liliana Toledano Sánchez
Sandra María del Carmen Flores Castillo
Nancy Mendoza González
Teresa Ordoñez Suárez
Gabriel Molina Vázquez
Blanca Estela Solalindez Aranda
Martha Elisa Sánchez Martínez
Estela María del Carmen Medina Cuevas
Marlene Diáz Escamilla
Alejandra Meza Andrade
Juan Pablo Ortega Camacho
Hiram Isidro Santa María Montero
Elizabeth Barrera Vázquez
Edith Castañeda Mendoza
Yolanda Guadalupe Máximo Bastida
Susana González González
Miguel Ángel Pérez Cortés
Irving Badillo Mendoza
Norma Angélica Aguayo Vergara
Luis Felipe Martínez Reyna
Jesús Guillermo Aguilar Calva
Araceli Tapia Salgado
Martín Muñoz Mancilla
Enrique Delgado Velázquez
Angelita Juárez Martínez
José Eder Millán Onorato
Cosme Esparza Flores
Fabián Martínez Hernández
Martha Rocío Conchas Gaytán
Fabiola Hernández Aguirre
María del Socorro Oropeza Amador
Maribel Sánchez Villaseñor
Evelin Cervantes Cerón
Jonathan Israel Valdez Regalado
Imelda Álvarez García
Diego Rodríguez Calderón de la Barca
Leticia Varona Huerta
Marlene García Aguirre
Eloina Gallardo Espinoza
Sahara Mejía Bricaire
Arely Guadalupe Morales Blancas
Georgina Monroy Segundo
Cynthia Ramírez Pérez
María De La Luz Banderas Maya
Miguel Roberto López Arrollo
Guadalupe Yáñez Rojas
Sandra Edith Martínez Navarrete
Marbell Fernández Vargas
Claudia Magdalena Ríos Peña
Mario Alejandro Otero Zamacona
Carlos Alberto Flores Roa
Eva Monserrat Cuevas Rodríguez
Aneth Lucia Hernández Roque
Norma Alejandra Cabrera Rubio
Miguel Eslava Camacho
Pablo Miranda Cedillo
José de Jesús Andriano León
Lina Xóchitl García Sánchez
Rita Yañez Garnica
Silvia Mendoza Curiel
Jesús Albarrán Benítez
Lorena López Villafaña
Verónica Molina Suárez
Marcos Oliver Jaimes Gómez
Ariel Beltrán Solache
Francisco Lazo Díaz
Briceida Diaz Martínez
German Iván Martínez Gómez
Ana María Copil Méndez
María Leonor Mandujano Rodríguez
Adriana Yolanda Dominguez Cornejo
Silvia Martínez Becerril
Magdalena Núñez Solano
Susana Hernández Becerril
Luis Roberto Díaz Mares
Annie Brisnafema Posadas Miralrio
Laura Ramírez Jaramillo
Carlos Matias Domiguez
Erika Cortés Severiano

Javier Antúnez Montoya
Yeny Jazmín Ocampo Tapia
Aldo Gómez Benítez
Irma Isabel Salazar Mastache
Alejandra Pilar Porcayo Robles
Araceli López Chino
Basilio Reyes Mejia
Benjamín Pérez Valor
Alma del Consuelo Espinosa Zarate
Dulce María Rangel Boyzo
Edgar Felipe Deceano Estrada
Edith Araceli Jaramillo Martínez
Edmundo Darío SotenoTahuilán
Jesús Hernández Mendoza
Jesús Ramírez Bermúdez
Jonathan Ojeda Gutiérrez
Magaly Hernández García
Maribel García Godínez
Martha Patricia Aguilar Romero
María del Socorro Garibay Delgado
Micaela Ortega Zolorzano
Sergei Konstantinovich Fokin
R. Verónica Morales Fabela
Yadira Aguilar Jardón
Carlos Alfredo Ocádiz Soto
Miguel Hernández Vergara
Seyda Edith Flores Mejía
Anayeli Gabriela Flores López
Rodolfo Castañeda Ramírez
Lucía Cruz Ayllón
Eduardo Hernández Vergara
Gabriel Flores Bautista
Alejandro Rivera Reyes
Anabel Madrigal Malvaez
Carina María García Ortiz
Celso Castañeda Enriquez
Claudia Raquel Peimbert Angulo
Eduardo Mercado Cruz
Elvira de Guadalupe Ortega Camacho
Elvira de la Rosa Donlucas
Jorge Garduño Durán
Jorge Miranda Arce
José Alejandro Sánchez Rodríguez
Juana Jiménez Vázquez
Karem Vilchis Pérez
Leonel Juan Alcázar López
Martha Yolanda Monzón Troncoso
María Guadalupe Zuñiga González
Nanci Villegas Tapia
Rene López Auyón
Alfredo García Delgado
Roberto Leyte Rodríguez
María de Jesús Yolanda Tapia Torres
Rosa Estela Ramírez Infante
María Guadalupe Cruz Vázque
Rosa Fidela Fragoso Galbray
Alejandro García Oaxaca
Daniel Alberto Centeno Fuentes
Diana Magali Nuñez Soto
Doroteo Eliseo Martínez Gómez
Araceli García González
Francelia Nava Gómez
German García Alavez
Héctor Velázquez Trujillo
Inocente Melitón García
Jacqueline Conzuelo Nava
Ludibeth Solís Mejía
Luis Macario Fuentes Favila
Luz Janelly Muñoz García
María Isabel Navarro Meléndez
María del Carmen Fragoso Flores
María del Carmen Gaspar Hernández
María del Rosario Bernal Pérez
Rocio Adela García Jiménez

Autores de la obra *Avances de Investigación 2025-2026*

Carlos Antonio Ojinaga de la Luz
Mayra Morado Solís
Angélica Rodríguez Rosas
Clara Ávila Medina
Juan Carlos Moreno Basurto
Perla Ramírez Escobar
Ana María López Melchor
Fabiola Maximiliano Flores
Alejandra Velázquez Monroy
Ana María Dávila Avendaño
Alma Margarita Monroy Gaytán
Rubén González Mora
Héctor Velázquez Trujillo
María Concepción Garabandal Morelos González
Cynthia Miranda Plaza
Verónica Paola Rodríguez Reséndiz
Edmundo Darío Soteno Tahuilán
María del Rosario Bernal Pérez
Luis Manuel González García
Alma Eréndira Alba García
Martín Muñoz Mancilla
Emanuel Rodríguez Rodríguez
Raymundo Ladislao Carrera Bahena
María Angélica Camarillo Ramírez
Juan Guerrero Camacho
Norma Angélica Aguayo Vergara
Ymilce Rodríguez Barrera
Dulce María Rangel Boyzo
Berenisse Penelope Cruz Vargas
Silvia Martínez Becerril
Magdalena Núñez Solano
Luis Roberto Díaz Mares
Rosa Fidela Fragoso Galbray
Cosme Esparza Flores
Martha Rocío Conchas Gaytán
Norma Isela García Vega
Yedid Monroy Segundo
Cristian Fuentes Páez
Isabel López Mejía
Alejandro González Barrios
Vianey Monroy Segundo
Cinthya Barranco Huitrón
Sergio Hernández Hernández
Adriana Monroy Rodríguez
Rodrigo Zaldivar Pérez
Maira Yuritzi Becerril Tinoco
Alegría Heredia Díaz
Marbell Fernández Vargas
Marco Polo Mendoza Martínez
José Eder Millán Honorato
Angelita Juárez Martínez
Reyna María Bobadilla Salazar
Leslie Gloria Vigueras Soto
Michel Sánchez Cayetano
María del Socorro Quintero Mulia
José Manuel Cordoba Medina
Nancy Castro Fragoso
Juan Pablo Cardona Sánchez
Lorena López Villafaña
Ariel Beltrán Solache
Rosa Elena Baza Sánchez
Rocio Nikte-Ha Salazar Mejía
Ma. de los Ángeles Nava López
Luis Felipe Martínez Reyna
Pilar Pérez Angelino
Edith Matea Sánchez Luna
Nancy Socorro Martínez Sánchez
Cristian Castillo Martínez
José Gerardo Cervantes Escárrega
Roberto Leyte Rodríguez
Gabriel Flores Bautista
Nallely Martínez Méndez
Daniel Alberto Centeno Fuentes
Jessica Valdespino Guadarrama
Ma. Elena Nava Nava
Hermila Rueda Cruz
Irma Isabel Salazar Mastache
Andrea Torres Alejo
Alejandra Meza Andrade
Ana María Cópil Méndez
Viridiana Bañuelos Juárez
Denisse Moreno Cervantes
Pedro Torres Tapia
Isela Marian Zacarias García
Demetrio Salazar Cano
Gabriel Hernández Guzmán
Germán Iván Martínez Gómez
Briceida Díaz Martínez
Francisco Lazo Díaz
José de Jesús Andriano León
Silvia Mendoza Curiel
Lina Xochitl García Sánchez

Viridiana Rodríguez Sánchez

Guadalupe Marbán Vázquez

Erika Zepeda Pérez

Celia Benítez Reyes

Carla Libertad Domínguez del Río

Verónica Alejandra Morales Argueta

Zayra Lyn Valdéz Millán

Teresa de Jesús Naranjo Díaz

Ma de Lourdes Reséndiz Trejo

Ángel Emmanuel Salazar León

Isaura Martínez Rodríguez

Elia Ayllón Carbajal

Nohemí del Carmen Cruz Acevedo

Artemiza Sánchez Maya

Marco Antonio Tovar Melchor

Ma.Consuelo Placido Franco

Leonel Juan Alcázar López

Gabriela Gómez Gutiérrez

Diana Magali Núñez Soto

Gabriela Porcayo González

Francisco Javier García Reyes

Isabel González López

Silvia Mendoza Curiel

Jeimy Jannet Garay Beltrán

Melba Bringas Hidalgo

Norma Alejandra Cabrera Rubio

Alma Rosa Pérez Hernández

Paul Vicente Salas Muñoz

María de Jesús Yolanda Tapia Torres

Claudia Guadalupe Bernal Carrillo

Martín Arias Salas

Maribel Mata Vergara

Sergio Monter Espinoza

María Guadalupe Cruz Vázquez

Anayeli Gabriela Flores López

Yadira Corral Garduño

Karem Vilchis Perez

María del Pilar Hernández Cruz

María Leonor Mandujano Rodríguez

José Luis Elizagaray Mandujano

Ricardo Moreno Espinosa

Roberto Hernández Campuzano

Rodrigo Hernández Campuzano

Abimael Benítez Alvarado

Eliazar Benítez Nava

Lucero Benítez Alvarado

José Luis Hernández Cruz

Alejandra Itzél Flores González

Renata Solveida Bello Blanco

Jonathan Ojeda Gutiérrez

Lizbeth Flores Hernández

Sahara Mejía Bricaire

María Guillermina Alvarado Rosas

Anayely Garduño Jasso

José Antonio López Ortega

Edgar Nathanael Orozco Villegas

Sandra Edith Martínez Navarrete

Areli Lozano Flores

Dulce María Castillo Pedraza

Karla Irene Cuadros Bautista

Sandra Adriana González Martínez

José Alpízar Hernández

Leovigildo Ramos Navarrete

Roberto Murillo Pantoja

Guadalupe Mejía Villalpando

María Isabel Navarro Meléndez

Rocío Jeanett Santín Mazy

Rebeca Carrazco Ortíz

Alejandro Flores Bobadilla

José Arturo Domínguez Jiménez Liliana de la Rosa García

Jorge Edmundo Nava Flores

Marina Yolanda Marín Casas

Laurencio Álvaro Hernández Romero

Guillermo Reyes Chavarría

Liliana Toledano Sánchez

María Fernanda Pichardo Mondragón

Sandy Mariana Garduño Rivera

Sandra María del Carmen Flores Castillo

Edgardo Suárez Mendoza

Eduardo González Martínez

Héctor Alonso Reséndiz

Manuel Reyes González

Yanizeth Montoya Medina

Marcela Ireri Silva Medina

Braulio González Ortega

Miguel Eslava Camacho
Erika María Baltazar Martínez
Irma Montes de Oca Camacho
Francisco Javier García Reyes
Verónica Mora Rojas
Blanca Nely Salinas Pedro
Fabiola Hernández Aguirre
Fabián Martínez Hernández
Elmar Solano Olascoaga
Marcos Oliver Jaimes Gómez
Verónica Molina Suárez
Paola Guadalupe López Gómez
Sergei Konstantinovich Fokin
Martha Patricia Aguilar Romero
Karina Reyes Domínguez
Araceli Fabián Bueno
María Teresa Edelmira Vargas González
Oralia Sánchez Morales
María de Lourdes Acosta Acuña
Nélida Jaimes Carbajal
Diana Arroyo Martínez
Maribel Rayo Chávez
Mariana Carmona Villegas
María del Pilar Jalili Jassan
Margarita Bustamante Ramírez
Viridiana Denisse González Rodríguez
Eder Axel Del Valle Pavón
Beatriz Lara Montoya
Alma Rosa García García
Susana Elizabeth Vázquez Magadan
María Guadalupe Zúñiga González
Nanci Villegas Tapia
José Alejandro Sánchez Rodríguez
Marisela Pérez Palomino
Ana Laura Cisneros Padilla
María Eugenia Ofelia Arzate Ortiz
Nidia Alejandra Martínez Leyva
Verónica Gómez Arias
Marta Elba Bernal González
Yency González Najera
Denise González Romero
Julio César Coca Ortiz
Arely Guadalupe Morales Blancas
Eliú Zamora Ortega
Aldo Gómez Benítez
Jorge Garduño Durán
Ludibeth Solís Mejía
Alma del Consuelo Espinosa Zarate
José Crisanto García González
Karla Paola Téllez Bahena
Esthela Yarely Tovar Mendoza
José David Martínez García
Alejandro Rivera Reyes
Norma Luz Mendoza Batres
Guillermo Contreras Reséndiz
Yazmyn Alvarado Armeyda
Bibiana Berenice Añoveros Andrade
María Teresa Yunuen Hurtado Villalón
Blanca Estela Solalindez Aranda
Martha Elisa Sánchez
Paloma Edith López Auyón
Juan Heladio Camacho Benítez
Yeniséi María del Rocío Mejía Loza
Grisel Bernal Aguilar
Sara Aída Tinoco Mejía
Elvira de la Rosa Donlucas
Germán García Alavez
Kimberly Vianey Gómez Navarrete
Gisela Becerril Estrada
Lourdes Natalie Ortiz Beltrán
Miriam Elizabeth López Jiménez
Mónica Tapia Reveles
Ramiro Maldonado Cortés

Índice

Presentación 17

Fundamento legal 19

Capítulo 1. Inclusión educativa y apoyo a estudiantes

Derechos humanos, convivencia escolar, seguridad educativa y cultura de paz 23

Propuesta de intervención para la inclusión educativa en las ENPEM 31

Atención a la diversidad e inclusión en la formación docente 39

La tutoría en la formación inicial de docentes: hallazgos 45

El canto coral inclusivo y sus aportaciones al bienestar personal 51

Problemas y propuestas en trabajos de tesis de licenciatura 57

Batería de escalas para evaluar el desarrollo socioemocional 67

Formación docente inclusiva y decolonial en educación preescolar 71

Aprendizaje inclusivo: análisis de proyectos innovadores como estrategias pedagógicas 77

Dificultades que viven los normalistas durante la construcción de su opción de titulación 83

Inclusión y saber ser, retribución a la violencia en contextos normalistas 89

La tutoría como proceso de acompañamiento en la formación integral 95

Prácticas para fortalecer el bienestar socioemocional 99

Bienestar socioemocional en la escuela normal: percepciones educativas 105

Práctica docente: factores que inciden en la aplicación del currículo 111

Interculturalidad crítica y educación para la paz: un trayecto posible 117

Experiencias de planeación desde el curso Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje 123

Pedagogía de la ternura en la formación docente 131

Capítulo 2. Docencia, tecnología y aprendizaje de lenguas

Habilidades del pensamiento crítico para el uso de información en la web 139

Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en inglés en la formación docente normalista 145

Efectividad del *microlearning* en el desarrollo de competencias lingüísticas para la certificación del inglés en estudiantes de la Escuela Normal de Amecameca 151
IA en la formación docente: andamiaje dialectico a autonomía intelectual..... 157
Teoría de la resistencia intersticial en educación: una revisión teórica 163
Inglés, IA y justicia educativa en normales públicas 171
Aprender con los cinco sentidos: didáctica del francés en escuelas normales 177
Modelación de problemas de integración en la interfaz GeoGebra 3D: del planteamiento al volumen por el método de arandelas 183
De la pluma al prompt: la nueva alfabetización académica en la era de la inteligencia artificial 189
IA en la formación docente: ¿tabú o herramienta clave para la nueva sociedad?..... 195
Simbiosis cognitiva humano-IA en la formación normalista..... 201
La IA en la formación docente con pensamiento crítico 207
La inteligencia artificial para potenciar la creatividad de estudiantes normalistas..... 213
Estrategias para cerrar brecha digital y potenciar TIC docentes normalistas 219
Los factores afectivos en el aprendizaje del inglés 227

Capítulo 3. Docencia, e investigación

El clima laboral y su impacto en el desempeño docente..... 237
Cursos flexibles de la LEP: experiencias desde el currículum vivido 243
La narrativa pedagógica en la formación inicial docente..... 249
Paradoja: el aprendizaje divergente como puente hacia la convergencia 259
Factores del clima organizacional que influyen en el bienestar de los docentes formadores de la CyBENP 267
Construcción del marco conceptual del Desarrollo Humano Integral..... 273
Una etnografía educativa en la ENCH: saberes y prácticas escolares 281
Desarrollando el pensamiento creativo a través de la estimulación sensorial 287
Motivos para la construcción de la tesis de investigación: ENTex 297
Reflexión docente como eje de formación implementación del método R5 303
Percepciones del plan 2022: entre el discurso y la realidad 311
Perspectivas de la investigación educativa en la ENT 317
Vinculación curricular de los planes de estudio de educación preescolar y LEPRE..... 323

Impacto del SGC en la formación normalista: contrastación de percepciones docentes y estudiantes 331
La construcción de la ciudadanía miradas estudiantiles. Un enfoque etnográfico 339
Identidad docente y servicio social: avances de un estudio longitudinal en la ENSEM 347
La narrativa pedagógica: dispositivo de reflexión crítica en formación docente 355
La gestión escolar: eje articulador del diseño curricular en posgrado 361

Capítulo 4. Formación docente

Incidentes críticos como estrategia didáctica para reflexionar la práctica docente 373
Reflexiones emancipadoras de la pedagogía en la (LEAM, LEAE) 381
La institucionalización actual de la matemática escolar 389
Perspectivas de la evaluación con estudiantes de la ENRA 399
Subalternidad docente desde la vivencia de la NEM 405
La comunalidad como horizonte pedagógico 411
Productos de evaluación como experiencias significativas en la formación docente .. 427
Participación en comunidades para el aprendizaje en la Escuela Normal No. 3 de Toluca–ECA´s 433
Normalísimo y formación docente. Experiencias de violencia de género en escenarios de prácticas profesionales 441
Hallazgos de codiseño en flexibilidad curricular como experiencia docente constructiva 445
Perspectivas de docentes en formación sobre el programa de inglés 451
La práctica profesional reflexiva en la reconfiguración de saberes docentes 461
Educación sustentable para construir conciencia ecológica en los normalistas 469
Gestión del aprendizaje en la formación normalista en la ENSFP 475
La equidad de género como experiencia vivida en formación docente 481

Capítulo 5. Formación docente II

Autonomía profesional en la formación docente normalista 489
Lengua escrita: representaciones sociales de cuidadores en la unidad psicopedagógica 495
El aula; espacio de innovación pedagógica en la LEAFÉyC 503
Escribir sobre la propia práctica: un ejercicio de reconstrucción emocional 511

Interacciones docentes-alumnos con enfoque de género: formación normalista Chalco 519
La alfabetización de los docentes en formación, un reto de la normal 525
Necesidad de formación en interculturalidad, paz y gestión de conflictos 535
Resignificando la narrativa en la formación inicial docente..... 543
Didáctica de la estética en la LEP 551
La academia un espacio para la profesionalización y actualización docente 559
Construcción de la identidad docente desde la epistemología situada 567
La construcción de la planeación didáctica por los estudiantes normalistas 575
La construcción del trabajo de titulación: acompañamiento o desafío 579
Sentidos y significados del ser docente en la formación inicial de estudiantes de educación primaria y educación especial 585
Programa para prevenir y atender el síndrome de burnout en estudiantes normalistas 591

Capítulo 6. Formación docente III

El papel histórico de la escuela normal en la construcción de ciudadanía 601
La conciencia histórica a través de la gamificación en la ENRA..... 609
La práctica docente y su impacto en las trayectorias formativas 615
Prompts e IAG en la formación docente en la CyBENP 623
Tránsito de enseñanza comprensiva a epistemología del sur: caso ENTex 629
La vocación docente como eje fundamental en la formación y el desempeño profesional: impacto en la atención a la diversidad y la educación inclusiva..... 635
Enseñar a escribir: una tarea espejo del docente formador 643
Educación nutrimental y vulnerabilidad en estudiantes: hábitos y conocimientos alimentarios 649
Formación docente frente al sesgo de carisma en la biodiversidad 655
El perfil de ingreso en el posgrado de la ENEF 661
Validación de propuesta de retos motores desde la praxiología motriz 667
Reflexión crítica y desarrollo de la agencia académica en la formación inicial 675
La vivencia del proceso de titulación en estudiantes de séptimo semestre: un estudio desde la investigación narrativa 681
La metacognición para mejorar la comprensión lectora 689

Capítulo 7. Seguimiento a egresados y prácticas profesionales

Diversificar contenidos disciplinares, su impacto en el proceso de enseñanza 697

Los ejes articuladores en la práctica profesional de los normalistas 703

Prácticas profesionales formación, reflexión y transformación desde la NEM 709

La práctica pedagógica reflexiva para fomentar la vocación docente 717

El desempeño profesional: cumplimiento del perfil de egreso 725

Percepciones sobre formación, práctica y egreso en la Escuela Normal No. 3 de Toluca 731

La narrativa pedagógica como herramienta para potenciar la reflexión docente..... 739

Acompañamiento para fortalecer los ambientes alfabetizadores en los estudiantes normalistas 745

Resignificar la formación docente mediante narrativa pedagógica y retroalimentación reflexiva..... 753

Los saberes pedagógicos en la práctica profesional..... 761

Evaluación del Plan 2018 en egresados de la ENTEN..... 767

Situación laboral de los egresados de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la ENEEEM 773

Los recursos pedagógicos: un análisis desde las prácticas profesionales 781

Las prácticas profesionales: inicio de la profesionalidad de los DFI 789

Práctica reflexiva como eje formativo en docentes de telesecundaria 797

Instituciones..... 803

Presentación

Con la misión de desarrollar un espacio de intercambio de perspectivas, reflexiones, propuestas y desafíos que tienen las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México en la formación de profesionales de la educación, la Dirección General de Educación Normal (DGEN), a través de la Subdirección de Escuelas Normales (SEN) del Gobierno del Estado de México, en estricto apego al ámbito de su competencia y las atribuciones descritas en el Manual de Organización de la Secretaría De Educación Ciencia Tecnología E Innovación Del Estado De México realizó el 5° Congreso Estatal de Educación Normal: Pensar, Investigar y Formar en Tiempos de Cambio.

Espacio que tuvo entre sus objetivos principales el de: contribuir a la difusión y divulgación de productos de investigación e innovación educativa, para favorecer el desarrollo e impacto de la generación y/o aplicación de conocimiento generado en las 36 Instituciones Normalistas del Estado de México.

En este contexto y con el propósito de incidir en la mejora continua de la Educación Normal y Básica, Las DGEN a través de la SEN publican la obra denominada Avances de investigación 2025-2026, resultado de procesos de investigación mediante los cuales se evidencia la generación y aplicación del conocimiento en las Escuelas Normales de la entidad. Resulta pertinente señalar que, con la difusión y publicación de los hallazgos de las investigaciones educativas, se atiende lo determinado en la Ley General de Educación Superior, promulgada el 20 de abril de 2021, que en su artículo 27, establece que las instituciones de educación superior impulsarán, de manera permanente, acciones de divulgación del conocimiento dando prioridad a la población escolar en todos los tipos y niveles educativos. Asimismo, esta publicación hace evidente el trabajo derivado del desarrollo de los proyectos de investigación y propuestas de transformación del quehacer educativo e institucional, generadas en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM), desarrollados por docentes investigadores, docentes en formación y directivos, que han encontrado en la investigación una estrategia para mejorar su práctica y demás funciones académicas lo que les ha permitido acceder a reconocimientos como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), en la categoría de Cuerpos Académicos y Docente

con Perfil Deseable, así como integrarse al Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores SNII.

El presente documento se estructura en los siguientes capítulos:

I. Formación docente
II. Inclusión educativa y apoyo a estudiantes
III. Docencia, tecnología y aprendizaje de lenguas.
IV. Identidad normalista
V. Docencia e investigación
VI. Seguimiento a egresados
VII. Prácticas Profesionales
VIII. Seguimiento a Egresados

Cabe hacer mención que las aportaciones y resultados que se presentan en este documento son producto del trabajo de los docentes investigadores, Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, por lo tanto, los artículos que conforman esta publicación no representan una visión estatal, debido a que el contenido y análisis de los documentos publicados son responsabilidad única de los autores.

Referencias

DEGEN. (2022). *Estrategia Estatal de Investigación e Innovación Educativa para las Escuelas Normales del Estado de México*. Sistema de Gestión de la Calidad-ENPEM. https://enpemsgc2017.wixsite.com/iso9001/guia-de-la-calidad.

Gaceta de Gobierno. (2021). Manual General de Organización de la Secretaría de Educación: Tomo: CCXII No. 118. *Periódico Oficial Gaceta de Gobierno del Estado de México*, Gaceta del Gobierno, Martes 21 de diciembre de 2021. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/acerca/marcojuridico/acuerdos/MANUAL_GENERAL_ORGANIZACION_SEDUC.pdf.

Fundamento legal

- **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**: DOF 17-052021 Diario Oficial de la Federación.
- **Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México**: Gaceta del Gobierno 26/02/2021.
- **Ley General de Educación Superior**: Publicada en el DOF 20/04/2021.
- **Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024**. Publicación DOF 12/07/2019.
- **Ley de Educación del Estado de México**: Gaceta del Gobierno 19/04/2021.
- **Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de México**: Gaceta del Gobierno 26/01/2021.
- **Ley de Responsabilidades de los Servidores Públicos del Estado de México y Municipios**: Gaceta del Gobierno 24/09/2020.
- **Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023**. Publicación Gaceta del Gobierno 15/03/2018.
- **Programa Sectorial**. Pilar social: Estado de México Socialmente Responsable, solidario e incluyente. 2017 - 2023. Estado de México.
- **Código Administrativo del Estado de México**: Ultima Reforma, Gaceta del Gobierno 06/01/2021.
- **Manual General de Organización de la Secretaría de Educación**: Última publicación, Gaceta del Gobierno 21/12/2021.
- **Manual de Organización de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México**. Propuesta de documento en agosto 2003.
- **Acuerdo 39_12_21** por el que se Emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

Capítulo 1. Inclusión educativa y apoyo a estudiantes

Derechos humanos, convivencia escolar, seguridad educativa y cultura de paz

Escuela Normal Superior del Estado de México
Carlos Antonio Ojinaga de la Luz

Palabras claves: *derechos humanos, convivencia escolar, seguridad educativa, cultura de paz, bienestar educativo.*

Resumen. La educación contemporánea enfrenta el reto de formar personas capaces de convivir de manera pacífica, ejercer sus derechos y participar activamente en la transformación social. En el Estado de México, caracterizado por su diversidad social, cultural y demográfica, las instituciones educativas se enfrentan a problemáticas relacionadas con la violencia escolar, la inseguridad y la fragilidad del tejido social. En este contexto, la educación en derechos humanos, la convivencia escolar, la seguridad educativa y la cultura de paz emergen como pilares fundamentales para el bienestar educativo. La presente ponencia tiene como objetivo analizar estos cuatro ejes desde una perspectiva teórica y contextual, destacando su interrelación y su impacto en la construcción de entornos escolares seguros, inclusivos y democráticos. A partir de un enfoque documental, se revisan marcos normativos internacionales y nacionales, así como aportes teóricos relevantes, con énfasis en el contexto del Estado de México. Se concluye que la integración de estos pilares favorece el desarrollo integral del alumnado y fortalece el papel de la escuela como agente de transformación social.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), la educación en derechos humanos, la convivencia escolar y la seguridad se reconocen como componentes fundamentales del quehacer educativo. En este contexto, las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, desempeñan un papel estratégico en la formación docente.

Introducción. La educación es reconocida internacionalmente como un derecho humano fundamental y un medio esencial para el desarrollo pleno de las personas

y las sociedades. Más allá de la transmisión de conocimientos académicos, la educación desempeña un papel clave en la formación de valores, actitudes y habilidades necesarias para la convivencia democrática y la construcción de sociedades pacíficas (UNESCO, 2017).

En México, y particularmente en el Estado de México, el sistema educativo enfrenta desafíos complejos derivados de la desigualdad social, la violencia estructural y la fragmentación comunitaria. Estas problemáticas impactan directamente en el bienestar del alumnado y en la calidad de los procesos educativos. En este sentido, resulta imprescindible repensar la función social de la escuela y fortalecer su capacidad para generar entornos seguros, incluyentes y respetuosos de los derechos humanos.

La presente ponencia se propone analizar la educación en derechos humanos, la convivencia escolar, la seguridad educativa y la cultura de paz como pilares interdependientes del bienestar educativo en el Estado de México. El texto se estructura en apartados que abordan el marco teórico, el contexto educativo estatal, la articulación de los pilares y sus implicaciones pedagógicas, con el propósito de contribuir a la reflexión académica y al diseño de prácticas educativas transformadoras.

Metodología. La presente ponencia se desarrolla a partir de un enfoque **cualitativo**, con un diseño de investigación **documental y analítico–interpretativo**, orientado al estudio de la educación en derechos humanos, la convivencia escolar, la seguridad educativa y la cultura de paz como pilares del bienestar educativo en el Estado de México.

El enfoque cualitativo permite comprender los fenómenos educativos desde una perspectiva interpretativa, atendiendo a sus dimensiones sociales, normativas y pedagógicas. El estudio es de tipo **documental**, ya que se basa en el análisis sistemático de fuentes secundarias, tales como documentos normativos, informes institucionales, libros especializados y artículos científicos.

Asimismo, se adopta un carácter **descriptivo–analítico**, dado que se describen los conceptos centrales del estudio y se analizan sus relaciones e implicaciones en el contexto educativo mexiquense.

Las fuentes utilizadas se seleccionaron con base en criterios de **pertinencia, actualidad y rigor académico**, e incluyen:

- Documentos normativos nacionales e internacionales (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, declaraciones y programas de la ONU y la UNESCO).
- Políticas y programas educativos emitidos por la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado de México.
- Literatura científica especializada en derechos humanos, convivencia escolar, cultura de paz y bienestar educativo.
- Informes de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO.

Se empleó el **análisis de contenido** como técnica principal, lo que permitió identificar categorías conceptuales, ejes temáticos y relaciones entre los pilares del bienestar educativo. El proceso de análisis se desarrolló en tres fases:

- **Revisión exhaustiva** de la literatura y documentos normativos.
- **Codificación temática** de los contenidos relevantes.
- **Interpretación y articulación** de los hallazgos en función del objetivo de la ponencia.

Este procedimiento facilitó la construcción de un marco analítico que vincula la educación en derechos humanos, la convivencia escolar, la seguridad educativa y la cultura de paz desde una perspectiva integral.

El análisis se delimita al **contexto educativo del Estado de México**, considerando sus características sociales y normativas. No se pretende generalizar los resultados a otros contextos, sino aportar una reflexión teórica situada que pueda servir como referente para el diseño de políticas educativas y prácticas pedagógicas.

Dado que se trata de una investigación documental, no se trabajó directamente con sujetos humanos. No obstante, se respetaron principios éticos fundamentales, como el uso responsable de la información, la correcta citación de fuentes y el reconocimiento de la autoría intelectual, conforme a los lineamientos del formato APA 7.

Educación en derechos humanos. La educación en derechos humanos es entendida como un proceso permanente orientado a promover el conocimiento, la defensa y el ejercicio de los derechos fundamentales, así como el desarrollo de actitudes y comportamientos acordes con los principios de dignidad, igualdad y justicia social (ONU, 2011). Este enfoque concibe a las personas como sujetos de derechos y agentes activos de cambio social.

En el ámbito educativo, la enseñanza de los derechos humanos no debe limitarse a contenidos teóricos, sino que debe vivirse cotidianamente a través de prácticas escolares democráticas, inclusivas y participativas. En México, el artículo 3° constitucional establece que la educación debe basarse en el respeto irrestricto de la dignidad humana y contribuir a la mejor convivencia humana (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2023).

Convivencia escolar. La convivencia escolar se refiere al conjunto de relaciones interpersonales que se desarrollan en la comunidad educativa, así como a las normas, valores y prácticas que regulan dichas relaciones. Una convivencia positiva se caracteriza por el respeto mutuo, la inclusión, la participación y la resolución pacífica de los conflictos (Ortega-Ruiz & Del Rey, 2018).

Diversos estudios han demostrado que una convivencia escolar adecuada contribuye al bienestar emocional del alumnado, mejora el clima escolar y favorece el aprendizaje significativo (Bisquerra, 2020). Por el contrario, entornos escolares conflictivos o violentos generan estrés, desmotivación y abandono escolar.

Seguridad educativa. La seguridad educativa comprende las condiciones físicas, emocionales y sociales que garantizan el desarrollo del proceso educativo en un entorno libre de violencia. Este concepto trasciende la noción de seguridad física para incorporar la prevención del acoso escolar, la violencia de género y otros riesgos psicosociales (SEP, 2020).

Un enfoque integral de seguridad educativa reconoce la importancia de la prevención, la participación comunitaria y la atención oportuna a situaciones de riesgo, priorizando el bienestar del alumnado y del personal educativo.

Cultura de paz. La cultura de paz se define como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que promueven la no violencia, el diálogo, la cooperación y el respeto a los derechos humanos (UNESCO, 1999). En el ámbito educativo, la cultura de paz se construye mediante prácticas pedagógicas que fomentan la empatía, la solidaridad y la resolución pacífica de conflictos.

Contexto educativo del Estado de México. El Estado de México es una de las entidades federativas con mayor población y diversidad social del país. Su sistema educativo atiende a millones de estudiantes en distintos niveles y modalidades, lo que representa un reto significativo para garantizar el bienestar educativo (Gobierno del Estado de México, 2022).

Problemáticas como la violencia comunitaria, la desigualdad socioeconómica y la desintegración familiar inciden directamente en la vida escolar. En este contexto, la escuela se convierte en un espacio estratégico para la prevención de la violencia y la promoción de una cultura de paz.

Bienestar educativo como enfoque integral. El bienestar educativo es un concepto multidimensional que integra aspectos académicos, emocionales, sociales y éticos del proceso educativo. De acuerdo con la OCDE (2019), el bienestar en la escuela influye de manera directa en el aprendizaje, la permanencia escolar y el desarrollo integral del alumnado.

En el Estado de México, promover el bienestar educativo implica atender no solo los resultados académicos, sino también las condiciones de convivencia, seguridad y respeto a los derechos humanos dentro de las instituciones educativas.

Resultados. Pilares del bienestar educativo en el Estado de México: Educación en derechos humanos, convivencia escolar seguridad y cultura de paz.

La educación en derechos humanos proporciona el marco ético que sustenta una convivencia escolar respetuosa e inclusiva. Cuando el alumnado reconoce la dignidad propia y ajena, se reducen las prácticas discriminatorias y se fortalecen las relaciones basadas en el respeto y la corresponsabilidad.

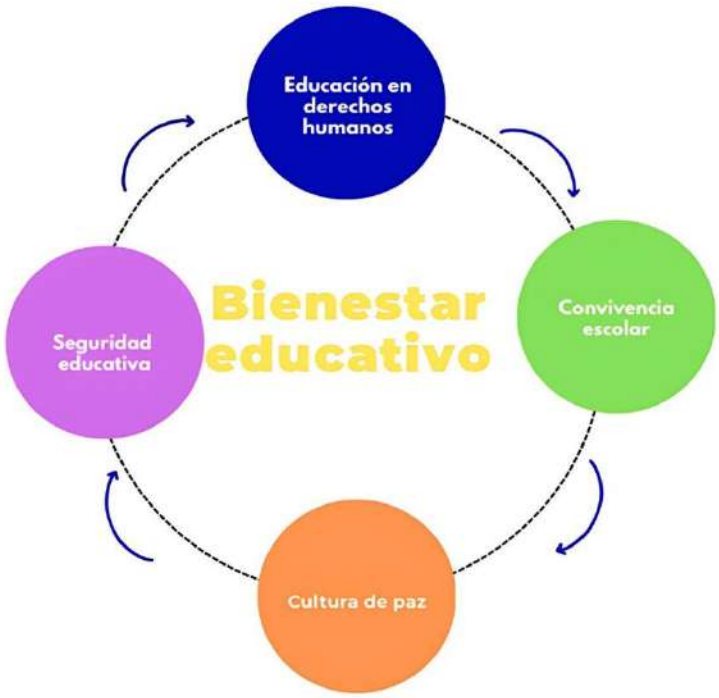
Tabla 1. *Relación entre educación en derechos humanos y convivencia escolar*

Principio	Impacto en la convivencia
Dignidad humana	Respeto mutuo
Igualdad	Prevención de la discriminación
Participación	Gestión democrática

Seguridad educativa como condición del aprendizaje La seguridad educativa es una condición indispensable para el bienestar y el aprendizaje. Ambientes inseguros generan miedo, ansiedad y bajo rendimiento académico. Por ello, es necesario implementar estrategias de prevención, protocolos de actuación y redes de apoyo institucional.

Cultura de paz y educación socioemocional. La cultura de paz se fortalece mediante el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva. Estas habilidades permiten al alumnado enfrentar los conflictos de manera constructiva y contribuir a la cohesión social.

Figura 1. *Modelo integra del bienestar educativo*



Gestión de conflictos y justicia restaurativa. La gestión pacífica de los conflictos es un componente esencial de la convivencia escolar. En este sentido, la mediación escolar y la justicia restaurativa ofrecen alternativas al enfoque punitivo tradicional, promoviendo la responsabilidad, la reparación del daño y la reconciliación (Zehr, 2015).

Tabla 2. *Estrategias de gestión de conflictos*

Estrategia	Beneficios
Mediación escolar	Resolución pacífica
Círculos restaurativos	Sentido de comunidad
Acuerdos reparatorios	Responsabilidad

El rol del docente. El profesorado desempeña un papel central en la promoción del bienestar educativo. Su práctica cotidiana influye directamente en el clima escolar y en la vivencia de los derechos humanos. Por ello, resulta fundamental fortalecer su formación en temas de convivencia, cultura de paz y educación socioemocional.

Vinculación escuela–familia–comunidad. El bienestar educativo requiere la participación activa de las familias y la comunidad. La corresponsabilidad educativa permite ampliar el impacto de las acciones escolares y fortalecer la cultura de paz más allá del aula.

Implicaciones pedagógicas. Entre las principales implicaciones pedagógicas destacan:

- Transversalización de los derechos humanos en el currículo
- Programas de convivencia y mediación escolar
- Capacitación docente continua
- Participación estudiantil en la toma de decisiones

Conclusiones. La educación en derechos humanos, la convivencia escolar, la seguridad educativa y la cultura de paz constituyen pilares fundamentales del bienestar educativo en el Estado de México. Su integración permite construir

entornos escolares seguros, inclusivos y democráticos, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado.

La escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, tiene el potencial de convertirse en un agente de transformación social, siempre que se fortalezca una visión educativa centrada en la dignidad humana y la paz.

La cultura de paz constituye un eje articulador de formación docente de excelencia, en tanto favorece prácticas educativas centradas en la dignidad humana y la justicia social (Scheler, 2001)

La principal aportación de esta ponencia radica en su enfoque desde la formación docente normalista, destacando el papel de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México como espacios clave para la transformación educativa.

Se concluye que fortalecer la cultura de paz en formación docente contribuye al desarrollo de comunidades escolares más justas e incluyentes y abre líneas de reflexión e investigación educativa relevantes para el contexto actual.

Referencias

Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2023).

Gobierno del Estado de México. (2022). *Programa sectorial de educación*. GEM.

OCDE. (2019). *Educación y bienestar: políticas para el desarrollo integral*. OCDE

ONU. (2011). *Declaración de la ONU sobre educación en materia de DDHH.* ONU

Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2018). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Alianza Editorial.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Estrategia nacional de convivencia escolar*. SEP.

UNESCO. (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *La educación para la ciudadanía mundial*. UNESCO.

Zehr, H. (2015). Justicia restaurativa. Good Books.

Propuesta de intervención para la inclusión educativa en las ENPEM

Escuela Normal de Educación Especial
Mayra Morado Solís
Angélica Rodríguez Rosas
Clara Ávila Medina
Juan Carlos Moreno Basurto

Palabras clave: *propuesta de intervención, inclusión educativa, discapacidad, equipo multidisciplinario y educación superior.*

Resumen. La presente investigación Propuesta de intervención para la inclusión educativa en las ENPEM[1]; tiene como objetivo diseñar una propuesta que favorezca la Inclusión Educativa a Estudiantes con Discapacidad (ED[2]), partiendo desde un enfoque de corte cualitativo y el método documental. Para este reporte de investigación parcial se retoma el diagnóstico a partir de una entrevista semiestructurada, a 7 Escuelas Normales, este instrumento se identificó la categoría "equipo multidisciplinario", de tal forma que con base a las aportaciones y discusiones se propone un diagrama de flujo que dibuje la ruta para las medidas y apoyos para la Inclusión Educativa en Educación Superior.

Introducción. Las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México[3] son instituciones de educación superior, las cuales ofertan estudios profesionales en la formación de futuros docentes a través de una convocatoria en la que cualquier interesado puede participar. Es así como se han perfilado distintos jóvenes para obtener el grado de licenciado. Asimismo, se han inscrito estudiantes con

[1] De ahora en adelante se utilizará ENPEM para hacer referencia a Escuelas Normales Públicas del Estado de México.
[2] De ahora en adelante se utilizará ED para hacer referencia a Estudiante con Discapacidad.
[3] Las Escuelas Normales del Estado de México son Organismos Oficiales del Gobierno del Estado de México, adscritos a la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, por acuerdo del Ejecutivo del Estado, publicado en la Gaceta de Gobierno. (SEP, 2003. Pág. 13).

discapacidad y de ahí surgió el interés de conocer cómo ha sido el proceso de inclusión.

En el 2024, se diseñó y aplicó un cuestionario google forms “Marco referencial de la inclusión educativa a estudiantes en situación de discapacidad en las Escuelas Normales del Estado de México”, con la intención de obtener información relacionada con la estadística de la población con discapacidad que estaba inscrita en las 36 ENPEM y si estás contaban con un Equipo Multidisciplinario que apoyará en el proceso de Inclusión Educativa. El diagnóstico revelo que hay una población del 54.5% de alumnos con discapacidad; 13.6% son de tipo intelectual, 36.4%visual, 13.6% motriz, 4.5% auditiva y 31.8% psicosocial. El 22.6% de las normales cuentan con personal docente que apoya en la inclusión de los estudiantes con discapacidad, mientras que el 77.4% no cuentan con este equipo y enfrentan dificultades en la docencia cuando imparten cursos a estudiantes con discapacidad.

Con base a lo anterior, se logró obtener una muestra de 15 ENPEM que tenían estudiantes con discapacidad inscritos; posteriormente se envió a estas escuelas el oficio 0672, para solicitar su apoyo para la aplicación de una entrevista a los subdirectores, jefes de departamento de formación inicial, responsables del proyecto académico básico de tutoría y tutores, con la finalidad de identificar el marco referencial de la inclusión educativa a estudiantes con discapacidad de las ENPEM. De estas 15 escuelas, 9 de estas no se logró entrevistar por varios factores como la dificultad para contactar, otras consideraron no participar y algunas en ese momento no contaban con población con discapacidad.

Esta investigación surge de la necesidad de dar respuesta educativa de excelencia a ED en las ENPEM, para esto, era necesario conocer ¿cuáles son los retos, necesidades que enfrentan las EN para favorecer la Inclusión Educativa?, por lo tanto, a partir del diagnóstico inicial, se logró realizar 7 entrevistas, a las normales que tienen población con alguna discapacidad. Se realizó un ejercicio de categorización obteniendo las siguientes:

- Recursos y equipos de apoyo – EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO
- Marco legal
- Formación docente y organización y funcionamiento institucional

- Capacitación docente
- Planeación educativa inclusiva
- Barreras para el Aprendizaje y la Participación
- Adecuaciones curriculares, ajustes razonables, estrategias de apoyo, diversificadas y específicas
- Percepción y reconocimiento de la discapacidad en el ámbito educativo, nivel superior
- Diagnóstico – clínico
- Familia
- Retos en la implementación de la inclusión

A partir del análisis de las categorías logramos identificar la importancia del Equipo Multidisciplinario.

Metodología. La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo que según Sampieri 2010, se orienta hacia el estudio de áreas o temas relevantes que permitan comprender a profundidad los fenómenos sociales y se fundamenta en el método documental, mediante el cual se realiza el análisis, interpretación y síntesis de información de diversas fuentes para comprender profundamente el fenómeno estudiado. Y se retoma el método documental, que de acuerdo con González (2024) “es la técnica de estudio para abordar la teoría en investigaciones educativas para identificar áreas de oportunidad y construir nuevos conocimientos a través del análisis, evaluación, creación de nuevas teorías y nuevos conocimientos” (p. 1). Para la recolección y procesamiento de datos, se diseñaron y aplicaron instrumentos específicos: una matriz de análisis documental y fichas de registro de contenido, que permitieron la sistematización y categorización de las fuentes.

Resultados. En el análisis de este instrumento resaltó la categoría a partir de la interrogante ¿Cuentan con un equipo multidisciplinario para atender situaciones específicas de los ED? Obteniendo como resultado que en su mayoría se implementan acciones desde las funciones de tutoría, asesoría y psicopedagogía, pero como tal, no cuentan con un Equipo Multidisciplinario. A partir de este hallazgo,

es importante revisar el marco legal para tener una compresión de la importancia de esta propuesta. A continuación, se menciona el apartado del artículo 37, fracción III de La Ley General de Educación Superior en el que estipula la importancia de:

La formación de equipos multidisciplinarios para la atención de las personas con discapacidad, identificación de necesidades específicas de la población con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, vinculación intra e interinstitucional, interlocución con la comunidad estudiantil y las diversas instancias o autoridades educativas, investigación y demás acciones encaminadas a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas. Lo anterior, en términos de las disposiciones jurídicas aplicables. (Ley General de Educación Superior, 2021, p. 21).

Esta disposición debe garantizar la inserción, permanencia y egreso de los ED, pues es necesario impulsar el enfoque de la Inclusión Educativa, entendida como el "conjunto de medidas y ajustes razonables dentro de los diversos niveles educativos, encaminado a integrar a las personas que, por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra condición, no han podido ser incluidos o permanecer en el Sistema Educativo" (ENEI, s/f, p. 112)., sin embargo, se observa que solo en Educación Básica a través de los servicios escolarizados como los Centros de Atención Múltiple (CAM[4]) y el servicio de apoyo de Educación Especial, tales como la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER[5]) que se encuentran en algunas escuelas de educación básica públicas, han tratado de disminuir las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP[6]) y romper las brechas de desigualdad, logrando que los ED culminen sus estudios Básicos y de Media Superior permitiendo que continúen con sus estudios en Educación Superior.

Es así como las Instituciones de Educación Superior deben continuar con los apoyos para la población con Discapacidad para que continúen con su preparación profesional, según el Título Primero Del derecho a la educación superior. Capítulo I Disposiciones generales. Artículo 6 de la Ley General de Educación Superior, refiere que Para efectos de la presente Ley, se entenderá por: Ajustes razonables, a las

[4] De ahora en adelante se utilizará CAM para hacer referencia al Centro de Atención Múltiple.
[5] De ahora en adelante se utilizará USAER para hacer referencia a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.
[6] De ahora en adelante se utilizará BAP para hacer referencia a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

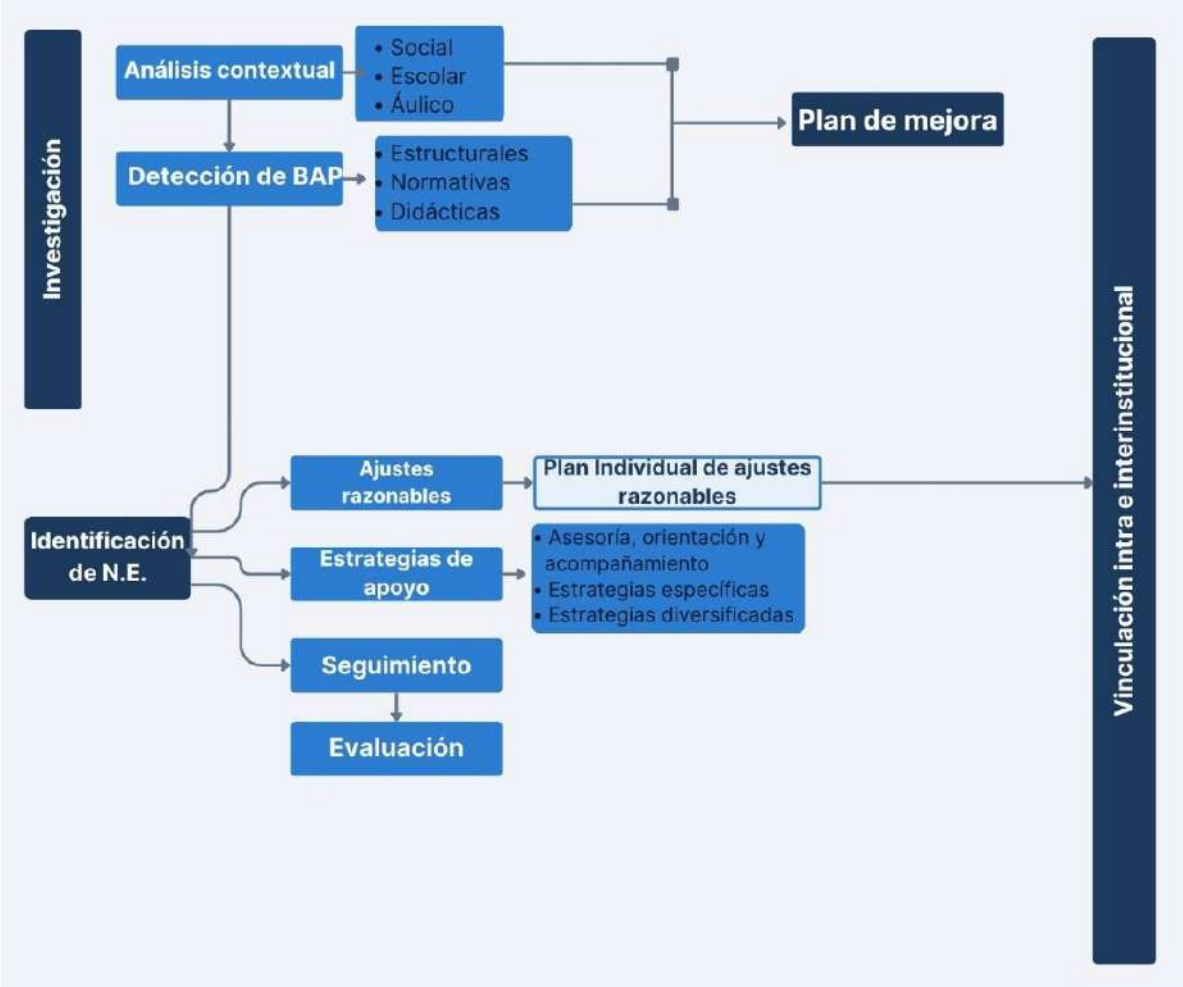
modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (Ley General de Educación Superior, 2021, p. 3).

Los Ajustes Razonables, son la opción para garantizar su derecho a la Educación Superior, con base a lo anterior, y a partir de las entrevistas logramos conocer las acciones de algunas ENPEM que han implementado para favorecer la inclusión, los retos a los que se enfrentan, las experiencias de éxito y sobre todo la eliminación de BAP, entendida:

Cuando los estudiantes encuentran barreras que impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2015, p. 44 citado por Covarrubias, 2019, p. 137).

Por lo tanto, para que el docente en formación con discapacidad logre el perfil de egreso, es meritorio mencionar que los docentes han dado respuesta educativa desde sus constructos y con los recursos institucionales, los cuáles no son suficientes, pero, aun así, han tratado de disminuir las BAP. En consecuencia, la propuesta consiste en la conformación del Equipo Multidisciplinario, para que atender la siguiente ruta de atención.

Imagen 1. *Diagrama de flujo de atención a estudiantes con discapacidad de las ENPEM*



Discusión y conclusiones Es importante considerar el diagnóstico contextual desde el aspecto social, escolar y áulico para conocer cómo es la comunidad, la organización de la escuela y del aula desde los procesos de enseñanza y aprendizaje que nos permita identificar fortalezas y áreas de oportunidad. Posteriormente la detección de BAP, dará una radiografía de aquello que impide la Inclusión Educativa de los docentes en formación, además, de obtener estos resultados, se podrán considerar acciones para disminuirlas o eliminarlas.

En caso de no identificar BAP y debilidades en el contexto educativo de las ENPEM, se continúa con la investigación para aportar con este escenario favorable. Si se detectan una o más tipos de barreras o debilidades, también se investiga para aportar al área de conocimiento. Asimismo, al identificar BAP será necesario realizar

una propuesta para la eliminación o disminución de estas para garantizar la Inclusión Educativa de todos los estudiantes en todas las actividades académicas y culturales y deportivas de su educación superior.

Si hay población con discapacidad se evalúa la pertinencia de la implementación de ajustes razonables e incluso de la elaboración de un Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR[7]). Cabe mencionar, que la vinculación intra e interinstitucional será con base a las necesidades que surjan y que deberán ser atendida a través del trabajo interdisciplinario. Es importante considerar la implementación de las estrategias de apoyo para promover la asesoría, orientación y acompañamiento a la comunidad educativa, además de dar seguimiento permanente y realizar la evaluación de este proceso de atención. Finalmente, esta es una primera propuesta que debe perfeccionarse con la intención de apoyar y abonar a las ENPEM en beneficio para comunidad normalista en aras de favorecer la Inclusión Educativa de los estudiantes con discapacidad.

Referencias

Artículo Tercero de la Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos. (2019, 15 de mayo). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. DOF: 15/05/19. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

González-López, M. (2024). El método documental en estudios teóricos educativos. *Revista Científica de Ciencia y Tecnología CIEB*, *2*(1), 5-7.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la investigación* (6ta Ed.). McGraw Hill.

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Ley General de Educación Superior. (2021, 4 de abril). *Se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. DOF: 20/04/2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Acuerdo Educativo Nacional Implementación operativa Operativa Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP

[7] PIAR. Recurso que busca adaptar la formación y el aprendizaje a las necesidades de cada estudiante. (Gutiérrez y Hernández), 2025.

Atención a la diversidad e inclusión en la formación docente

Escuela Normal de San Felipe del Progreso
Perla Ramírez Escobar
Ana María López Melchor
Fabiola Maximiliano Flores
Alejandra Velázquez Monroy

Palabras clave: *diversidad, educación inclusiva, equidad, formación de docentes, igualdad de oportunidades.*

Resumen. Esta ponencia presenta un reporte parcial de investigación, el objetivo del estudio es analizar cómo se atiende la diversidad de aprendizajes en la formación docente, considerando las implicaciones de la equidad y la inclusión educativa, a partir de la revisión teórica y documental de los Planes de Estudio 2022 de la educación normal. La investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, con un diseño descriptivo y exploratorio, que integra el análisis documental de planes y programas de estudio y la recuperación de percepciones de docentes formadores y estudiantes normalistas. Los resultados preliminares evidencian que los planes de estudio incorporan la inclusión, la diversidad y la equidad como principios transversales mediante la flexibilidad curricular, la evaluación formativa y la práctica profesional situada. No obstante, se identifica una brecha entre el diseño curricular y su concreción en la práctica educativa.

Introducción. En el ámbito de la formación inicial docente, la atención a la diversidad de aprendizajes, la equidad y la inclusión educativa adquieren una relevancia estratégica, ya que inciden de manera significativa en la construcción de prácticas educativas justas y equitativas en los distintos niveles del sistema educativo. En México, estos principios han sido reforzados a partir de la Nueva Escuela Mexicana y de los Planes de Estudio 2022 para la educación normal (SEP, 2022).

La Escuela Normal de San Felipe del Progreso, ubicada en el Estado de México, constituye un escenario relevante de análisis debido a su carácter

intercultural y a la presencia de estudiantes provenientes de comunidades indígenas mazahuas, asimismo contextos rurales y urbanos. Esta heterogeneidad se expresa en diferencias en saberes previos, experiencias de género y expectativas profesionales, lo que demanda estrategias formativas que superen modelos homogéneos de enseñanza y promuevan la inclusión educativa.

El objetivo de la presente ponencia es analizar, a partir de un reporte parcial de investigación, cómo se atiende la diversidad de aprendizajes en la formación inicial docente en los planes de estudio 2022 que se ofertan en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, considerando las implicaciones de la equidad y la inclusión educativa. El impacto esperado se orienta tanto a la comunidad normalista —docentes formadores y estudiantes— como a las instituciones educativas en las que las y los futuros docentes ejercerán su labor profesional, al promover una formación comprometida con la justicia social, la equidad de género y el derecho a una educación de calidad para todas y todos.

Metodología. La investigación adopta un enfoque mixto, con predominio descriptivo y exploratorio. En esta fase parcial se ha desarrollado una revisión teórica y un análisis documental de los Planes de Estudio 2022 de las licenciaturas que se ofertan en la institución. De manera complementaria, se contempla la aplicación de cuestionarios estructurados a docentes formadores y estudiantes normalistas para recuperar percepciones sobre la atención a la inclusión y la diversidad.

La población participante está conformada por docentes y estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. El tratamiento de la información se rige por principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y uso académico de los datos.

Resultados. Con base en el análisis teórico de este estudio, se retoman los conceptos de diversidad, inclusión educativa y equidad como ejes fundamentales para la formación docente. La diversidad educativa hace referencia a la variedad de características, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes dentro del entorno escolar. La inclusión educativa busca garantizar el

acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales.

Con el propósito de identificar de qué manera cada licenciatura incorpora estrategias, enfoques y principios pedagógicos orientados a la atención de la diversidad de aprendizajes, inclusión y equidad se hizo un análisis de los planes de estudio 2022 ofertados en la EN. Este análisis parte del reconocimiento de que la inclusión implica garantizar la participación plena, el acceso equitativo y el aprendizaje significativo para todos, considerando las diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas, emocionales y sociales presentes en el aula (SEP, 2022).

Se distingue que los cuatro planes de estudios comparten un enfoque centrado en el aprendizaje integral, la atención a la diversidad cultural, lingüística y cognitiva, así como la flexibilidad curricular para adaptar la enseñanza a contextos y necesidades individuales. Promueven la inclusión, la colaboración docente y el desarrollo de estrategias didácticas diversas con evaluación formativa y contextualizada. Estos elementos reflejan un compromiso común entre los planes para asegurar que la formación docente y el proceso educativo respondan a la diversidad sociocultural y cognitiva de los estudiantes, priorizando la equidad, la inclusión y el desarrollo integral.

Respecto a la encuesta aplicada a estudiantes, se reconocen esfuerzos institucionales y docentes orientados a atender las diferencias individuales, otra proporción significativa manifiesta que dichas acciones son insuficientes, inconsistentes o dependen de la iniciativa personal de algunos docentes. Miran la inclusión educativa favorable, las respuestas muestran que se sienten escuchados, acompañados y con posibilidad de solicitar apoyo cuando enfrentan dificultades de aprendizaje. Sin embargo, también se identifica una percepción recurrente de que la inclusión no se institucionaliza y expresan que “son ellos quienes deben adaptarse” a las dinámicas docentes.

Los estudiantes reconocen la atención a la diversidad de aprendizajes bajo el desarrollo de experiencias positivas cuando en clase se emplean metodologías activas, materiales manipulables, actividades diferenciadas o agrupamientos por nivel, especialmente en cursos como inglés. No obstante, se advierte que estas prácticas no son generalizadas ni permanentes. Finalmente, la equidad educativa,

revela una tensión entre el trato igualitario y la equidad. Algunos estudiantes consideran que no reciben el mismo trato que sus compañeros.

De manera general, el profesorado reconoce que la atención a la diversidad y la inclusión educativa constituyen una responsabilidad institucional y no únicamente individual, lo que refleja una concepción colectiva de la equidad educativa. Asimismo, la mayoría de las y los docentes considera que la inclusión favorece los resultados de aprendizaje y manifiesta interés por continuar formándose en este ámbito. No obstante, también se identifican percepciones diferenciadas respecto a la suficiencia de las habilidades pedagógicas propias y a la flexibilidad de los procesos evaluativos.

En cuanto a las prácticas pedagógicas e institucionales, los docentes reportan el desarrollo de actividades diferenciadas, evaluaciones alternativas, integración de tecnologías y materiales con distintos niveles de complejidad; sin embargo, la frecuencia de aplicación de estas estrategias es variable y condicionada por factores contextuales.

Se señala la falta de recursos, de tiempo para planificar adecuaciones y de formación especializada como limitantes para consolidar prácticas inclusivas y equitativas. Asimismo, la carga administrativa y la necesidad de mayor acompañamiento interdisciplinario emergen como obstáculos para la innovación pedagógica.

Discusión y conclusiones. Los resultados empíricos de docentes y estudiantes, junto con el análisis de los Planes de Estudio 2022, evidencian áreas de oportunidad en torno a la inclusión, la diversidad y la equidad educativa. Mientras el profesorado reconoce la heterogeneidad del estudiantado y valora la inclusión como un principio institucional, los estudiantes perciben que la atención a la diversidad se presenta de manera irregular y dependiente de iniciativas individuales, lo que confirma lo señalado por Echeita (2006) y Booth y Ainscow (2011) sobre la necesidad de transformar las prácticas y no solo los discursos. Aunque los planes de estudio incorporan la inclusión, la equidad y la diversidad como ejes transversales mediante la flexibilidad curricular y la evaluación formativa (SEP, 2022), los resultados muestran una brecha entre el diseño curricular y su concreción, especialmente en

la diferenciación pedagógica y la perspectiva de género, tal como advierten Díaz Barriga (2003) y Tomlinson (2001).

Se concluye que existe una valoración positiva de la inclusión, la diversidad y la equidad educativa tanto en el profesorado como en el estudiantado, así como una presencia explícita de estos principios en los Planes de Estudio 2022; sin embargo, su implementación resulta parcial y poco sistemática.

Los estudiantes demandan mayor acompañamiento, evaluación flexible y reconocimiento de sus necesidades individuales, lo que coincide con los hallazgos docentes sobre limitaciones de tiempo, recursos y formación especializada.

Referencias

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (3.ª ed.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Costa, A. L., y Kallick, B. (2009). *Habits of mind across the curriculum: practical and creative strategies for teachers.* ASCD.

Díaz, F. (2003). Diversidad y equidad en la educación: un enfoque desde la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, *31*(1), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie3101175

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Narcea Ediciones.

Freire, P. (1989). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Planes y programas de estudio para la formación inicial docente.* Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2da ed.). ASCD.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education all means all.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Societysociety: The the development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

La tutoría en la formación inicial de docentes: hallazgos

Escuela Normal de Naucalpan

Ana María Dávila Avendaño

Alma Margarita Monroy Gaytán

Palabras clave: *tutoría, formación inicial docente, estudio de caso, educación normal.*

Resumen. Se presenta una ponencia derivada de una investigación de corte cualitativo, orientada por el diseño de estudio de caso, cuyo propósito fue comprender cómo funciona y cómo opera la tutoría en la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar en la (ENN). Se trabajó con una muestra intencional de 19 estudiantes de segundo grado (ciclo 2023–2024) y con cuatro docentes tutores; posteriormente se aplicó un tercer instrumento a 11 estudiantes ya en tercer grado (ciclo 2024–2025) para corroborar tendencias. Se utilizaron tres instrumentos: (1) cuestionario abierto a estudiantes, categorizado en ámbitos académico (dimensiones de aprendizaje y expectativas) y de gestión (dimensiones administrativa e institucional); (2) entrevista no estructurada a tutores; y (3) cuestionario cerrado a estudiantes. Los principales hallazgos evidencian la valoración del acompañamiento tutorial en dimensiones socioemocionales y académicas, la necesidad de fortalecer la articulación con academias y práctica profesional, y la persistencia de retos en asistencia y sentido formativo cuando la tutoría carece de obligatoriedad. Se discuten implicaciones para el diseño de un modelo institucional de tutoría acorde con los Planes de Estudio 2018 y 2022, y se proponen líneas de mejora para la ENN.

Introducción. La tutoría en las Escuelas Normales se concibe como un proceso de acompañamiento académico, personal y socioemocional durante la formación profesional, con atención personalizada individual y/o en pequeños grupos. Su propósito es favorecer trayectorias formativas integrales que articulen saberes

disciplinares, didácticos, éticos y socioemocionales, en congruencia con los perfiles de egreso establecidos en los Planes de Estudio 2018 y 2022. En ENN, la experiencia reciente muestra avances y tensiones: tras la pandemia, se reportó debilitamiento de la regularidad y el sentido formativo de las sesiones, al tiempo que persisten condiciones operativas (horarios, carga académica) que desafían su institucionalización efectiva.

Ante este contexto, se delimitó la pregunta rectora: ¿cómo funciona y cómo opera la tutoría en la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar? Se indagaron, además, las necesidades y percepciones de estudiantes sobre la inserción de la tutoría en la dinámica escolar de la ENN. La relevancia del estudio radica en aportar evidencias para re-direccionar la acción tutorial hacia el desarrollo de la autonomía personal y profesional, y fortalecer su articulación con la práctica docente y el trabajo colegiado por academias.

La literatura sobre tutoría en educación superior la concibe como un proceso de orientación y acompañamiento sistemático dirigido a potenciar capacidades, fortalecer debilidades y mejorar el rendimiento académico y la integración institucional del estudiantado. Diversas definiciones la describen como orientación sistemática (Alcántara, 1990), modalidad de instrucción personalizada (Latapí, 1988) y acompañamiento a lo largo de la trayectoria (ANUIES, 2001). En el contexto mexicano, los Programas Institucionales de Tutoría impulsados por ANUIES y las políticas federales han favorecido su institucionalización en las IES.

Desde una perspectiva socio formativa, la tutoría se ubica en el entramado de interacciones sociales que median la construcción del conocimiento, promoviendo autonomía, autorregulación y responsabilidad profesional (Habermas, 1990; Aguilera, 2010). En Escuelas Normales del Estado de México, las "Orientaciones para el fortalecimiento del servicio de tutoría" (2023) precisan modalidades (individual, pequeños grupos, grupos especiales, colegiada y co-tutoría) y colocan al estudiante al centro, con énfasis en la flexibilidad y la vinculación con contextos y necesidades locales.

Metodología. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso, atendiendo a su potencial para comprender procesos y significados en contextos

educativos específicos en este sentido, Stenhouse (1940: 644) considera el estudio de casos como “método que implica la recogida y registro de datos sobres un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso.” Recuperado de: (Rodríguez, Gil y García. 1999, p.91) La muestra fue intencional y quedó conformada por 19 estudiantes de segundo grado de la Licenciatura en Educación Preescolar (ciclo 2023–2024) y cuatro docentes tutores. Para corroboración de tendencias, se aplicó un tercer instrumento a 11 estudiantes ya en tercer grado (ciclo 2024–2025).

Técnicas e instrumentos. (1) Cuestionario c cuatro preguntas abiertas a estudiantes, analizado mediante categorización en dos ámbitos: académico (dimensiones aprendizaje y expectativas) y de gestión (dimensiones administrativa e institucional), siguiendo criterios de organización de significados (Latorre, 2005). (2) Entrevista no estructurada a cuatro tutores para explorar áreas de oportunidad experiencias. (3) Cuestionario con 10 ítems cerrados a 11 estudiantes de tercer grado, para observar variaciones respecto del ciclo previo.

Procedimientos. La información se registró y sistematizó por categorías y dimensiones; se preservó la confidencialidad de participantes y se trianguló entre fuentes (estudiantes de dos cortes y tutores) e instrumentos (abierto, entrevista, cerrado). El análisis buscó patrones de convergencia/divergencia y generó hallazgos interpretativos pertinentes al contexto institucional.

Resultados. Ámbito académico: En la dimensión de aprendizaje, las y los estudiantes solicitaron abordar técnicas de estudio, habilidades de lectura y escritura, estrategias de atención a la diversidad (estilos y ritmos), y contenidos vinculados a la Nueva Escuela Mexicana (debates, mesas redondas). En la dimensión expectativas, se enfatizó mayor pertinencia temática y consideración de intereses de los tutorados; se reconoce conocimiento disciplinar del tutor, pero se pide priorizar motivaciones estudiantiles.

• Ámbito de gestión: En la dimensión administrativa, se propuso levantar encuestas de interés estudiantil antes de asignar tutores y organizar planeaciones temáticas. En la dimensión institucional, se solicitó apegarse al programa de tutoría, comunicarlo y diversificar actividades (incluidas físicas/deportivas) para fortalecer sentido de pertenencia.

• Entrevistas a tutores: Se identificaron áreas de oportunidad en acompañamiento socioemocional, inclusión (por ejemplo, lenguaje de señas), promoción de hábitos saludables y desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. Como experiencias, resaltan ambientes de confianza y gratificación por transferencias a la práctica; un punto crítico recurrente es la baja asistencia cuando la tutoría no tiene peso acreditable.

• Cuestionario cerrado (tercer grado): Se observó valoración favorable de la disposición docente y la congruencia entre propósitos y acciones. Mayoría reportó sentirse valorada y partícipe; las actividades promueven colaboración y diálogo, aunque persisten casos de desacuerdo que ameritan seguimiento. Se reconoce fomento de capacidad crítica y mejora del rendimiento académico en una proporción importante; la localización de tutores y conocimiento de normatividad institucional se perciben adecuados en general. Finalmente, se priorizaron acciones tutoriales en responsabilidad y ética profesional e innovación didáctica.

Discusión. La significatividad de la experiencia sobre los instrumentos aplicados en esta investigación con la participación de tutorados, nos dio varios referentes sobre la operatividad y funcionalidad de la tutoría en la dinámica escolar y cómo la perciben ellos, lo que nos ha llevado a un punto de reflexión para modificar algunos aspectos sobre la práctica de este servicio, y nos permite avanzar respecto a este tema con la intención de indagar cómo perciben la tutoría los tutores.

La tutoría se ha convertido en un gran desafío para la formación de estudiantes de Educación Superior que requiere de facilitar procesos de enseñanza que favorezcan el logro de conocimientos, habilidades y actitudes que den respuesta a las demandas sociales al que tendrán que hacer frente, los docentes en formación al egresar, e incorporarse en los diferentes ámbitos laborales

Los hallazgos confirman la tutoría como dispositivo formativo que integra dimensiones académicas y socioemocionales, coherente con las propuestas de la ANUIES sobre desarrollo integral del alumnado y con enfoques que subrayan la mediación social del aprendizaje. La demanda estudiantil de pertinencia temática y actividades significativas sugiere fortalecer el diseño instruccional de la tutoría —con diagnóstico inicial, metas claras y evaluación formativa— y su articulación con academias por semestre y con la práctica profesional.

La baja asistencia cuando la tutoría carece de obligatoriedad indica tensiones entre su naturaleza formativa y su reconocimiento en el currículo. Alternativas viables incluyen: (a) establecer criterios mínimos de participación con evidencias de aprendizaje (portafolio tutorial), (b) vincular productos de tutoría con desempeños en cursos y práctica, y (c) diversificar modalidades (co-tutoría entre pares, clubes académicos/culturales/deportivos) para incrementar pertinencia y sentido de pertenencia.

Conclusiones. La tutoría en la ENN opera como estrategia de acompañamiento con impactos positivos en dimensiones académicas (hábitos de estudio, comunicación, lectura crítica), socioemocionales (autoconocimiento, gestión emocional) y de integración institucional; no obstante, requiere fortalecer su diseño, seguimiento y articulación con academias y práctica profesional.

La participación estudiantil mejora cuando la tutoría incorpora intereses y diagnósticos de necesidades, diversifica experiencias (debates, clubes, actividades físicas) y comunica con claridad sus propósitos y beneficios formativos.

Para consolidar un modelo institucional, se recomienda: (a) planeación tutorial por semestre con metas e indicadores, (b) seguimiento colegiado y portafolios tutoriales, (c) co-tutoría y acciones de inclusión, (d) actualización docente en estrategias de aula invertida y tecnologías educativas, y (e) vinculación con apoyos institucionales y redes interinstitucionales para canalización oportuna.

Referencias

Acosta, A. (2002). *Ensamblajes conflictivos, políticas públicas y reformas*. Universidad de Guadalajara.

Aguilera, E. (2010). *La tutoría como práctica docente en la educación superior*. FES Iztacala; UNAM.

ANUIES. (2001). *Programas institucionales de tutoría: Una una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*.

Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación* (R. Filella, Trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1999).

Cabrera, N., y Ocadiz, C. (2023). *Orientaciones para el fortalecimiento del servicio de tutoría en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México*.

Gobierno del Estado de México. (2023). *Orientaciones para el Fortalecimiento del Servicio de Tutoría en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México.* 2023.

Habermas, J. (1990). *Obras sobre teoría de la acción comunicativa y racionalidad comunicativa*].

Latapí, P. (1988). La enseñanza tutorial: Elementos elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. *Revista de la Educación Superior, 68*, 5-19.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Graó.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Planes de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar.*

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.*

Romo, L. A., y Fresán, M. O. (2000). *Factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago*. ANUIES.

Sarukhán, J. (1988-1989). La tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista OMNIA, 13-14*, 5-9.

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión visión y acción*. UNESCO.

El canto coral inclusivo y sus aportaciones al bienestar personal

Escuela Normal de Zumpango
Rubén González Mora

Palabras clave: *canto coral, inclusión, bienestar personal.*

Resumen. Se parte del problema que implica ser partícipe de un coro conformado por sectores diversos: jóvenes, niños, docentes en servicio, docentes jubilados y personas de la comunidad, los cuales buscan en el coro institucional el desarrollo del bienestar personal. Las preguntas guía de la investigación ¿Cuáles es la percepción de las aportaciones del canto coral inclusivo al bienestar personal que reconocen los cantores del ensamble ENZ? ¿Cómo ha sido lograda la inclusión a pesar de las limitaciones personales desde la voz? El objetivo específico fue Identificar los aspectos más significativos del bienestar personal que reconocen los integrantes del coro ENZ a partir del canto, la metodología fue la Narrativa (Bolívar, 2012) principalmente relatos. Los resultados evidencian que el canto coral inclusivo les permitió desarrollar: el sentido de pertenencia e identidad con el proyecto del coro, mostrando compromiso y responsabilidad; el bienestar emocional y físico que contempla las mejoras en el estado de ánimo, en el desarrollo de habilidades para afrontar emociones estresantes y la reducción de estados depresivos y de ansiedad., el enriquecimiento musical y cultural, es decir, el desarrollo de habilidades relacionadas con la música, uso de la voz, la formación auditiva, el análisis e interpretación de partituras, acercamiento a idiomas, identificación de épocas y estilos. Se concluye que tanto la inclusión como el bienestar personal, la confianza y autoaceptación se derivan del canto coral.

Introducción. El contexto en el que surgió esta investigación lo genera la posibilidad de integrar un ensamble coral con miembros de la comunidad escolar que han sido parte de la vida institucional, ya sea como docentes en formación, docentes en servicio egresados de la escuela normal, como docentes jubilados que además son exalumnos de la institución, así como familiares y amigos de la propia

comunidad, logrando conformarlo con niños, jóvenes, adultos y adultos mayores. Ello permitió superar la idea de la frase anterior, con la cual, todos asumieron el reto de conformar un ensamble coral “inclusivo” para el Concierto del 50 Aniversario Institucional en diciembre de 2024.

Pese a que por experiencia y formación musical no todos tenían referentes o habían cantado como tal, ya en el coro o como cantante solista. Este último criterio además de la edad fue el factor que limitaba la inclusión y completa participación de los integrantes en el grupo. Por ello, el estudio buscó recuperar sus testimonios sobre cómo es que se logró el sentido de pertenencia, de colaboración y participación formal en las actividades.

El objetivo de investigación se centró en reconocer cómo es que cada integrante identifica sus avances en su bienestar personal, en términos de autoestima, autocontrol, manejo de emociones como son los nervios, la seguridad personal y la autonomía para su aprendizaje del lenguaje musical y otros idiomas que implica la cultura coral. En este sentido, este escrito permite confirmar lo que otros estudios han evidenciado sobre el tema, (Bueno & Messana, 2023) reafirmando lo que en este proyecto encontramos: que el canto coral permite incluir diversos estratos etarios y luchar contra la exclusión social por prejuicios tales como el segmento social, edad, preparación y experiencia.

En este escrito (por su extensión) solamente es posible citar un poco del recurso empírico logrado mediante los testimonios obtenidos en los diversos momentos del trabajo en grupos focales, donde cada uno expone sus logros y limitaciones, así como el compromiso sobre la superación de sus propias condiciones personales.

Metodología. El enfoque de la investigación fue el cualitativo, con una perspectiva metodológica que empleó los recursos biográfico-narrativos de acuerdo con (Bolívar, 2012) según este método “la recogida de relatos (auto)biográficos, en una situación de diálogo interactivo, en que se representa el curso de una vida individual, en algunas dimensiones, a requerimiento del investigador; y – posteriormente, una vez transcrita – es analizada para dar significado al relato” (pág. 6)

En cuanto al diseño metodológico esta investigación consideró la pregunta de investigación ¿Cuáles es la percepción de las aportaciones del canto coral inclusivo al bienestar personal que reconocen los cantores del ensamble ENZ? ¿Cómo ha sido lograda la inclusión a pesar de las limitaciones personales desde la voz? El objetivo específico fue Identificar los aspectos más significativos del bienestar personal que reconocen los integrantes del coro ENZ a partir del canto, la metodología fue la Narrativa (Bolívar, 2012) principalmente relatos. En cuanto a las siguientes categorías del bienestar social se contemplaron: las características sociodemográficas, el sentido de pertenencia, el bienestar emocional y físico, así como el crecimiento personal. Obviamente, el enriquecimiento musical, así como la autorrealización. Además de complementar el análisis del trabajo coral inclusivo empleando la entrevista semiestructurada, entrevista a profundidad, así como los registros de observación, considerando para ello a informantes clave cuya condición sea evidentemente un testimonio de inclusión o no a la dinámica del grupo, así como el análisis grupal en cuanto al Grupo de Discusión. Como lo señala (Gil, 2014)

Los grupos de discusión producen un tipo de datos que difícilmente podrían obtenerse por otros medios, ya que configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en la que, gracias al clima permisivo opiniones, sentimientos, deseos personales que, en situaciones experimentales rígidamente estructuradas, no serían manifestados. (pág. 210)

En cuanto a la población meta del estudio fue conformada por un total de 48 integrantes de los cuales 16 son estudiantes de la una ENPEM, 22 personas son docentes jubilados, 4 integrantes son docentes en servicio y exintegrantes del coro y, finalmente 6 miembros del coro son familiares o amigos de integrantes de los otros segmentos.

En términos de validación de las respuestas que se lograron mediante las entrevistas semiestructuradas, se retomaron argumentos de estudios previos como son los presentados por (Nadal, López, Fernández, & Borja, 2018) quienes, en la Universidad de Zaragoza en España, realizaron el pilotaje y validación por expertos de los instrumentos que se emplearon en la presente investigación.

Resultados. Después de un trabajo coral de casi dos años se puede reconoce mediante testimonios que es posible desarrollar el bienestar personal y, por ende, social a partir del canto coral, más aún, que éste propicia como tal la justa inclusión de las personas, ya que pese a ser muy diferentes las condiciones sociodemográficas y culturales del grupo, se pudo consolidar un excelente repertorio y grupo coral, sin que fuera un obstáculo la condición personal de los sujetos.

Tanto fue el sentido de pertenencia e identidad del grupo que logró vincularse con otros grupos corales en el magno evento del 50 Aniversario Escolar, generando el logo y vistiendo uniforme con ese distintivo. Asimismo, el siguiente testimonio refleja el valor de identidad: "…formar parte de su equipo, me siento plena, me encanta su dirección, la unión y apoyo de las compañeras que ya tienen experiencia, se interpretan temas de todo mi agrado" (González, 2025)

Los testimonios que aportan al bienestar emocional y físico. Se recuperan opiniones que confirman que al ser parte del proyecto "Polifónica" su condición personal en términos del bienestar se logró lo siguiente:

- "¡El día que fuimos por primera vez y cantamos 2 ocasiones la interpretación de *Funiculí funiculá*.(Tarantela italiana).¡me sentí importante ,realizada! **(**Su voz proyecta orgullo, satisfacción)
- La interpretación del viernes (una ceremonia de graduación) **me permitió manifestar emociones reprimidas a través del canto, me sentí importante, en un ambiente y estilo que más me agrada**. (González, 2025)

En cuanto al crecimiento personal (espiritual) que considera la capacidad de amar y disfrutar del canto coral, sobre todo la expresión de emociones y de sus capacidades, sensación de felicidad, aumento del autoconocimiento, entre otros aspectos se refleja en el siguiente testimonio: "Lo poco que veo de ella es **que la música: sana, motiva, alimenta, Bendice, nutre, enamora te hace vibrar, te hace soñar despierto, te lleva a viajar, te genera emociones**" (González, 2025)

Se logró el enriquecimiento musical, que permitió la adquisición y desarrollo de habilidades relacionadas con la música, uso de la voz, la formación auditiva, el acercamiento a idiomas, dominio de la técnica vocal, formación auditiva, valoración musical. Al respecto el siguiente testimonio es la anécdota cuando intenté ponerles

un canon a 3 voces de Mozart, mismo que está en latín y la expresión de los docentes jubilados fue: “Si a duras penas hablo español maestro, ¿Cómo quiere que cante en otro idioma?” (González, 2025) Lo cual, me puso el reto de hacerles cantar no solo en latín, sino en italiano y en inglés, condición que poco después disfrutaban e interpretaban obras de alto nivel coral como pequeñas piezas de repertorio clásico coral: Vapensiero de la ópera Carmen, aria de la Habanera, de la ópera Carmen; temas de musicales de Brodway, entre otros.

Se reconocen testimonios sobre la autorrealización e inclusión. Lo cual permitió evidenciando satisfacción de logro, deleite musical ajeno, plenitud complacencia musical ajena, la autoconfianza y la autoaceptación. Como se muestra en el siguiente testimonio: “todo eso lo vivo maravillosamente ya que tengo la oportunidad de interpretar y de escuchar” (González, 2025)

Discusión y conclusiones. Los testimonios anteriores aportan referentes sobre cómo es que su desarrollo personal, emocional y hasta físico se mejoró con en el ejercicio del canto, con lo cual se superaron estigmas sobre esta disciplina y expresión musical, al permitir el logro de un canto polifónico (a varias voces a la vez) en español y en otros idiomas tales como el latín, el italiano e inglés. El objetivo de la investigación se logra totalmente, dados los testimonios que son reconocidos por los integrantes del grupo Polifónica.

Referencias

Bolívar, A. (2012, 10 de octubre). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos*. https://www.researchgate.net/public

Bueno, C. F., y Messana, M. (2023). Aprendizaje inclusivo e intergeneracional a través del canto coral. En E. M. Vidal, R. M. Romero, C. M. Sánchez, y M. V. Gabarda, *Experiencias y reflexiones para el uso de la tecnología en educación* (pp. 365-376). Liceo Musicale Vito Fazio Allmayer. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8909656

Gil, F. J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza y Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica, 10*. https://idus.us.es/handle/11441/16848

González, M. R. (2025). *Testimonios de los integrantes del ensamble coral Polifónica sobre aportaciones del canto coral inclusivo al bienestar personal.* ENPEM.

Nadal, G. I., López, C., Fernández, A. C., y Borja, M. J. (2018). El coro Cantatutti: una práctica musical inclusiva en la Universidad de Zaragoza. En R. Roig-Vila, *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 14). Octaeddro.

Problemas y propuestas en trabajos de tesis de licenciatura

Escuela Normal No. 1 de Toluca
Héctor Velázquez Trujillo

Palabras clave: *tesis profesional, investigación pedagógica, formación docente.*

Resumen. El escrito aborda los problemas de investigación y las alternativas de solución en las tesis de licenciatura de una escuela normal pública. El propósito es identificar los problemas que estudiantes normalistas abordan en sus trabajos de tesis y las alternativas de solución aplicadas para resolverlos. El referente empírico lo constituyeron 27 tesis hechas con el método de investigación acción, cuyo objetivo es la mejora de la práctica docente. Los resultados muestran que los problemas de investigación tradicionales prevalecen por sobre los emergentes en una proporción de dos a uno; pero en las alternativas de solución la proporción se modifica ligeramente en favor de las emergentes por sobre las tradicionales: 55.55% por 44.44%. Se concluye que los problemas de investigación abordados en las tesis son mayormente tradicionales mientras poco más de la mitad de las alternativas de solución propuestas son emergentes, se podría inferir que algunos estudiantes tienden a ofrecer soluciones novedosas a problemas antiguos.

Introducción. Las modalidades de titulación para la licenciatura en educación primaria son tres: portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales y tesis de investigación. Los estudiantes de la generación 2020-2024 de la Escuela Normal No. 1 de Toluca descartaron el portafolio de evidencias como opción para elaborar su trabajo de titulación y consideraron, en primer término, el informe de prácticas profesionales (52.94%) y, en segundo lugar, la tesis de investigación (47.05%).

De acuerdo con las orientaciones para la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2018), el informe de prácticas profesionales debe ser elaborado con base en la investigación acción, mientras que la tesis puede considerar éste u otro método de indagación. El propósito del informe es mejorar o transformar uno o varios aspectos de la práctica profesional del estudiante normalista, mientras la tesis

pretende generar conocimiento que contribuya a la solución de problemas educativos.

En la lógica seguida por algunas escuelas normales públicas, las tesis pueden generar dos tipos de conocimiento a partir del método de investigación que se utilice: conocimiento científico o conocimiento pedagógico. Dorio et al. (2009) organizan los métodos de investigación cualitativa en educación en dos grupos: los métodos orientados a la comprensión y los métodos encaminados al cambio. En el primer conjunto consideran a la etnografía, la fenomenología, la etnometodología, el estudio de casos, la teoría fundamentada y la investigación narrativo-biográfica; mientras que en el segundo incluyen a la investigación acción.

En la mayoría de las 32 tesis de esta generación se empleó la investigación acción (84.37%), seguida por la fenomenología hermenéutica (12.5%) y el análisis documental (3.12%). Se infiere que la mayor parte de los estudiantes elaboraron su trabajo de tesis con la intención de mejorar uno o más aspectos de su práctica docente y, al mismo tiempo, generar conocimiento pedagógico.

El escrito considera avances parciales de un proyecto encaminado al análisis de las tesis de investigación de estudiantes normalistas para identificar la generación de conocimiento. La pregunta de investigación que guio esta parte del estudio fue ¿cuáles son los problemas y las alternativas de solución que plantean los estudiantes normalistas en los trabajos de tesis elaborados con el método de investigación acción? Las alternativas de solución propuestas serían el indicador de la posible generación de conocimiento pedagógico.

La investigación acción es, según Latorre (2005), una buena alternativa para que los docentes realicen investigación pues se trata de una indagación práctica, hecha por el propio profesorado, intenta mejorar la propia práctica y se realiza en ciclos de acción y reflexión. Para Elliot (2005) el propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del docente de su propio problema. Lomax (1990, como se citó en Latorre, 2005, p. 24), por su parte, señala que el propósito fundamental de la investigación acción es el de intervenir en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora.

Colmenares y Piñeiro (2008) señalan que la investigación acción es una herramienta epistémica que permite al docente comprender la estructura de su

propia práctica y cómo transformarla sistemáticamente, mientras que Restrepo (2004) sostiene que la investigación acción puede generar teoría y saber pedagógico.

El docente, convertido en investigador, identifica un problema de su propia práctica, reflexiona sobre él y plantea una hipótesis estratégica, pone a prueba su hipótesis, recupera evidencias de las acciones y de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, reflexiona sobre las acciones y su resultado e identifica nuevos problemas de intervención, para después repetir el ciclo.

McKernan (2001, p. 25) identifica tres pilares que fundamentan la investigación acción: quiénes experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas; la conducta está muy influida por el entorno naturalista en que se produce; y las metodologías cualitativas son las más adecuadas para estudiar los entornos naturalistas.

En el esquema de Latorre (2005), uno de los elementos clave de la investigación acción es la hipótesis estratégica, donde los estudiantes vinculan el problema de investigación con una propuesta para resolverlo. Después de definir teóricamente su objeto de estudio, describirlo empíricamente y resumirlo en una pregunta de investigación que implique la intervención docente, los estudiantes diseñan una propuesta de acción para resolver el problema.

Metodología La investigación es exploratoria (Hernández-Sampieri et al., 2014), transversal, con una muestra probabilística por conglomerado (Sabariego, 2009), no experimental, de corte mixto (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018) y basada en el análisis de contenido (Cáceres, 2003). La muestra la constituyeron 27 trabajos de tesis desarrollados con el método de investigación acción de la generación 2020-2024 de la licenciatura en educación primaria, de la Escuela Normal No. 1 de Toluca.

Se seleccionaron los trabajos de tesis motivo de estudio y se recuperaron los ejemplares. Luego se hizo un preanálisis para definir los indicadores y se definieron las unidades de análisis: los problemas y las propuestas de solución. Posteriormente se definieron los códigos de clasificación y se desarrollaron las

categorías de análisis. Finalmente, se integraron los hallazgos, relacionando las dos unidades de análisis.

Resultados. Los problemas de investigación abordados en los trabajos de tesis y las alternativas de solución propuestas por los estudiantes se podrían organizar en dos grandes grupos: tradicionales y emergentes.

Problemas de investigación Los problemas de investigación abordados fueron diversos, con fines de estudio se podrían clasificar en tradicionales y emergentes (Velázquez et al., 2017), donde los tradicionales son aquellos considerados de manera recurrente en los trabajos de tesis de la institución y los emergentes los que se desprenden de las políticas educativas recientes o de las reformas a los planes y programas de estudio vigentes (Tabla 1).

Tabla 1. *Problemas de investigación tradicionales y emergentes*

Tipo	Problemas de investigación	Frecuencia
Tradicionales	Comprensión lectora	3
	Producción de textos	3
	Pensamiento matemático	3
	Evaluación formativa	3
	Trabajo colaborativo	2
	Planeación docente	1
	Relaciones interpersonales	1
	Aprendizaje de valores	1
	Atención	1
Emergentes	Inclusión educativa	2
	Autorregulación emocional	1
	Pensamiento crítico	1
	Pensamiento creativo	1
	Aprendizaje	1
	Nivel real de desarrollo	1
	Fenómenos naturales	1
	Conciencia histórica	1

Nota. Elaboración propia.

Se observa que los problemas de investigación tradicionales prevalecen por sobre los emergentes en una proporción de dos a uno, 66.6 % de los primeros y 33.3% de los segundos. Se mantiene la tendencia de desarrollar habilidades comunicativas (leer y escribir), resolver problemas matemáticos, evaluar los

aprendizajes, trabajar de manera colaborativa, enseñar valores, mediar las relaciones personales y recuperar la atención de los alumnos, aunque el problema más emblemático de este grupo es la planeación docente.

Entre los problemas emergentes destacan dos: la inclusión educativa y la autorregulación emocional, aunque también son relevantes los relacionados con los pensamientos crítico y creativo, el aprendizaje y el nivel real de desarrollo, completan el panorama dos de carácter disciplinario que ya no son muy recurridos por la nueva organización de los planes y programas de estudio: los fenómenos naturales y la conciencia histórica.

Alternativas de solución. Las alternativas de solución son las propuestas de los normalistas para resolver los problemas de su práctica docente. Se supone que guardan relación teórica directa con los problemas de investigación y son susceptibles de aplicarse en las aulas de educación primaria. Las alternativas de solución son de diversa índole y podrían organizarse de la misma manera que los problemas de investigación (Tabla 2).

Tabla 2. *Alternativas de solución tradicionales y emergentes*

Tipo	Alternativas de solución	Frecuencia
Tradicionales	Estrategias	4
	Método Polya	1
	Reescritura	1
	Trabajo colaborativo	1
	Planificación	1
	Cuento	1
	Teatro guiñol	1
	Ambientes físicos	1
	Motivación	1
Emergentes	Metodologías sociocríticas	5
	Metacognición	2
	Metacomprensión	2
	Trabajo entre pares	1
	Gamificación	1
	Neurodidáctica	1
	Habilidades emocionales	1
	Gimnasia cerebral	1
	Lúdica musical	1

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las propuestas la relación entre las alternativas de solución tradicionales (44.44%) y las emergentes (55.55%) se modifica. Las alternativas de solución tradicionales son recurrentes en trabajos de titulación, aunque algunas se vinculan teóricamente con los problemas de investigación y presentan resultados interesantes, algunas otras, como las que se denominan estrategias, se reducen a técnicas o actividades sin vinculación teórica entre ellas ni con el problema que pretenden solucionar. Quizá el caso más representativo de alternativas tradicionales a problemas de investigación sea la motivación.

En lo relativo a las alternativas de solución emergentes se tiene un número considerable de las que se desprenden de los planes y programas de estudio recientes de educación normal y educación básica. El resto parece derivarse de las teorías del desarrollo infantil que se abordan en algunos cursos de la malla curricular. Entonces, las alternativas de solución surgen de las propuestas metodológicas sugeridas para abordar los contenidos de enseñanza en educación primaria y las teorías psicológicas que se abordan en los cursos de los planes y programas recientes de educación normal.

Discusión y conclusiones. Los problemas de investigación abordados en las tesis son mayormente tradicionales mientras que poco más de la mitad de las alternativas de solución propuestas son emergentes, los primeros aluden a objetos de estudio que habitualmente se abordan en este tipo de trabajos y las segundas a políticas educativas recientes o desprendidas de las reformas a los planes y programas de estudio. Se podría afirmar que en este tipo de tesis algunos estudiantes tienden a ofrecer soluciones novedosas a problemas antiguos.

El predominio de temas tradicionales en los trabajos de titulación no es privativo de la institución, Estrada y Torres (2023) encontraron que, en una escuela formadora de docentes de educación preescolar en el estado de San Luis Potosí, la selección de los temas de titulación es más o menos equilibrada: 49% de títulos tradicionales y 51% de temas innovadores. Dentro de los tradicionales mencionan escritura, lectura y número; mientras en los innovadores destacan trabajo colaborativo, respeto y motricidad.

Rubio y Castro (2017) también abordan los trabajos de titulación de otra institución formadora de docentes. Hallaron que poco más de la mitad de los trabajos (51.85%) opta por temas relacionados con la práctica docente de otros y un número menor (37.03%) se inclina por abordar tópicos relacionados con su propia práctica. Lo más relevante es que la mayoría de los temas (55.55%) serían emergentes y el resto (44.44%) tradicionales. En ambos estudios, existe más o menos similitud entre los porcentajes de temas tradicionales y temas emergentes o innovadores con los nuestros, pero no con los problemas de investigación sino con las alternativas de solución.

Esa tendencia no es privativa de la educación presencial, Madrigal et al. (2022) recuperaron los temas de cuarenta tesis elaboradas durante la educación a distancia donde se observa una tendencia semejante, aunque en un sentido inverso: 52.5% de temas tradicionales y 47.5% de temas emergentes. De manera general se podría afirmar que tanto en educación a distancia como en educación presencial los temas de los trabajos de tesis de estudiantes normalistas se equilibran entre el tradicionalismo y la emergencia.

Aquí se pueden aventurar dos hipótesis. Alrededor de la mitad de los estudiantes opta por abordar objetos de estudio ampliamente trabajados porque los referentes teóricos que obtuvo en su formación no son suficientes para mirar más allá. Uno de cada dos normalistas estudia temas ampliamente abordados porque existen problemas educativos sumamente arraigados en la cultura escolar de educación básica que no se han podido erradicar a pesar de las diversas soluciones propuestas año tras año.

Referencias

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas,* 2(1), 53-81. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008

Colmenares, A. M., y Piñero M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, *14*(2), 96-114. http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111892006

Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (2ª. ed.) (pp. 275-292). La Muralla S.A. https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en la educación*. (5ª ed). Morata.

Estrada, R. M. y Torres, P. (2023). Preferencia de modalidades y temas para titulación en la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe Plan 2012 en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina Extensión Rayón. S.L. P. [Ponencia]. *6o Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Jalapa, Veracruz, México. https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). Mc Graw Hill Education.

Latorre. A. (2005). *La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa.* (3ª ed.). Graó. https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Lainvestigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf

MacKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. (2ª ed.). Morata.

Madrigal, G., Cázares, J. P. y Ontiveros, A. E. (2022). Los procesos de titulación dentro del plan 2018: una experiencia formativa en contextos de contingencia. [Ponencia]. *5o Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. Monterrey, Nuevo León, México. https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores,* (7), 45-55. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706

Rubio, M. y Castro, G. (2017). La investigación educativa: un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del plan 2012 de la licenciatura en educación primaria, [Ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2316.pdf

Sabariego, M. (2009). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra Alzina (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.) (pp. 127-163).. La Muralla S.A. https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018*. SEP. https://pagina.beceneslp.edu.mx/sites/default/files/2021-08/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf

Velázquez, H., Reyes, B. y González, L. (2017). Temas de titulación. En: H. Velázquez, B. Reyes, L. González, K. Vilchis y A. P. Porcayo. *Modalidades de titulación en las escuelas normales públicas del Estado de México. La generación 2011-2015 de licenciados en educación primaria* (pp. 44-57). Gobierno del Estado de México. https://normal1toluca.edomex.gob.mx/repositorio

Batería de escalas para evaluar el desarrollo socioemocional

Escuela Normal No. 1 de Toluca
María Concepción Garabandal Morelos González
Cynthia Miranda Plaza
Verónica Paola Rodríguez Reséndiz

Palabras clave: *educación socioemocional; desarrollo integral; evaluación educativa; inclusión educativa; formación docente.*

Resumen. La educación socioemocional ha adquirido una relevancia central en los sistemas educativos contemporáneos, particularmente a partir de las transformaciones curriculares impulsadas por la Nueva Escuela Mexicana y del impacto socioemocional derivado del confinamiento por COVID-19. En este contexto, la presente ponencia expone los avances de un proyecto de investigación cuyo objetivo es construir y validar una batería de escalas para evaluar el desarrollo socioemocional de niñas, niños y adolescentes de educación básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. El estudio se fundamenta en un enfoque sociocognitivo, evolutivo y conductual, integrando aportes teóricos de Piaget, Erikson, Kohlberg, Bowlby y Goleman, así como lineamientos normativos de la Secretaría de Educación Pública. Metodológicamente, el proyecto se desarrolla en fases que incluyen revisión de literatura, construcción de ítems, aplicación de pilotajes y validación psicométrica mediante la Teoría Clásica del Test. Los primeros resultados evidencian la pertinencia de contar con instrumentos contextualizados y validados que fortalezcan la formación inicial docente y posibiliten diagnósticos socioemocionales más precisos en la educación básica. Se concluye que la batería propuesta contribuye a la atención a la diversidad, a la inclusión educativa y al diseño de intervenciones pedagógicas situadas.

Introducción. La educación socioemocional se ha consolidado como un componente indispensable para el desarrollo integral del alumnado, al reconocer que los procesos emocionales, sociales y cognitivos se encuentran estrechamente

interrelacionados (SEP, 2017). En los planes de estudio vigentes para la formación docente y la educación básica, particularmente a partir de 2018 y con mayor énfasis en el Plan 2022, se reconoce la importancia del desarrollo socioemocional como eje formativo para la construcción de sociedades más justas, inclusivas y democráticas (DOF, 2022).

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento curricular, persiste una limitación significativa en cuanto a la disponibilidad de instrumentos validados que permitan evaluar de manera sistemática y contextualizada el desarrollo socioemocional de los estudiantes de educación básica. Diversas experiencias formativas en las Escuelas Normales han evidenciado que los docentes en formación carecen de herramientas confiables para realizar diagnósticos que orienten la atención educativa y la canalización oportuna de los alumnos cuando es necesario (Garabandal et al., 2025).

La situación se acentuó a partir del confinamiento por COVID-19, periodo que visibilizó problemáticas asociadas a la salud mental, el manejo emocional, la ansiedad y el bienestar socioemocional de niñas, niños y adolescentes (Heredia, 2020; OMS, 2022). En este sentido, surge la necesidad de construir instrumentos que respondan a las características del contexto educativo mexicano y a las distintas etapas del desarrollo.

El objetivo de esta ponencia es presentar los avances en la construcción y validación de una batería de escalas para evaluar el desarrollo socioemocional en educación básica, como una herramienta orientada al fortalecimiento de la práctica docente, la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Metodología. La investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo con apoyo cualitativo, sustentado en la psicometría y la medición educativa. Se adopta una perspectiva metodológica por fases que permite asegurar el rigor teórico y técnico del instrumento.

Enfoque metodológico. El estudio se adscribe a la Teoría Clásica del Test (TCT), la cual permite estimar la fiabilidad y validez de instrumentos de evaluación psicológica y educativa (Meneses et al., 2013).

Fases del estudio

1. **Revisión de literatura:** Identificación de dimensiones y habilidades del desarrollo socioemocional a partir de fuentes teóricas y normativas.
2. **Construcción de ítems:** Redacción de reactivos tipo Likert, ajustados a las características evolutivas de cada fase educativa.
3. **Pilotaje inicial:** Aplicación de las escalas en contextos de práctica profesional en educación preescolar, primaria y secundaria.
4. **Análisis psicométrico:** Estimación de consistencia interna mediante alfa de Cronbach y análisis factorial exploratorio.
5. **Segunda aplicación piloto:** Ajuste y refinamiento de las escalas.

Población y consideraciones éticas. La población está conformada por estudiantes de educación básica de distintas fases educativas. El estudio garantiza confidencialidad, consentimiento informado y uso ético de la información, conforme a los principios de investigación educativa.

Resultados parciales. Los avances en la investigación han permitido estructurar una batería de seis instrumentos, uno por cada fase educativa, fundamentados en cinco dimensiones del desarrollo socioemocional: autoconocimiento, autorregulación, interacción social, aprecio por el ambiente y su cultura, y desarrollo de la personalidad (Goleman, 1995; SEP, 2022).

El análisis preliminar de los pilotajes evidencia coherencia entre los ítems y los referentes teóricos del desarrollo cognitivo y psicosocial (Piaget, 1972; Erikson, 2000). Asimismo, se observa una adecuada comprensión de los reactivos por parte de la población evaluada, lo que refuerza la pertinencia de los instrumentos.

Estos resultados iniciales confirman la viabilidad de la batería como herramienta diagnóstica y formativa para el profesorado en formación y en servicio, permitiendo orientar intervenciones pedagógicas situadas y contextualizadas.

Discusión y conclusiones. La construcción de una batería de escalas para evaluar el desarrollo socioemocional responde a una necesidad formativa y educativa claramente identificada en la educación básica y en la formación inicial docente. La ausencia de instrumentos validados limita la posibilidad de atender de manera

integral a los estudiantes y de diseñar estrategias pedagógicas basadas en diagnósticos sólidos.

Los resultados obtenidos hasta el momento coinciden con estudios previos que subrayan la importancia de validar instrumentos desde perspectivas psicométricas rigurosas y contextualizadas (Trujillo et al., 2021). Asimismo, la investigación se alinea con los principios de inclusión, equidad y justicia social promovidos por la Nueva Escuela Mexicana.

Se concluye que la batería de escalas en construcción constituye una aportación relevante al campo de la evaluación educativa y al fortalecimiento del desarrollo socioemocional en la educación básica, con especial impacto en la formación de docentes comprometidos con la atención a la diversidad.

Referencias

DOF. (2022). *Acuerdo 16/08/2022 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica*. DOF: 16/08/2022

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Heredia, Y. (2020). *El desarrollo emocional es tan importante como el académico*. Instituto para el Futuro de la Educación.

Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Lozano, L. M., y Turbany, J. (2013). *Psicometría*. Editorial UOC.

OMS. (2022). *La OMS subraya la urgencia de transformar la salud mental*. https://www.who.int

SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*.

SEP. (2022). *Planes de estudio para la formación docente*.

Trujillo, P., Flores, Y., y Gómez, D. (2021). Análisis de las propiedades psicométricas de la escala de comer emocional. *Revista de Psicología*, *15*(2), 45-62.

Formación docente inclusiva y decolonial en educación preescolar

Escuela Normal No. 3 de Toluca
Edmundo Darío Soteno Tahuilán
María del Rosario Bernal Pérez
Luis Manuel González García

Palabras clave: *formación docente, inclusión educativa, equidad de género, educación preescolar, pedagogía decolonial.*

Resumen. Este artículo analiza el impacto de una formación docente inclusiva y decolonial en la práctica profesional de estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Desde una perspectiva crítica, el estudio reconoce que la inclusión educativa no puede reducirse a disposiciones normativas, sino que requieren transformaciones profundas en las concepciones pedagógicas, las prácticas escolares y las relaciones de poder que atraviesan la formación inicial docente. Mediante una metodología mixta, que articula el uso del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow con el análisis cualitativo de experiencias situadas de práctica profesional, se identifican avances significativos en la construcción de ambientes educativos inclusivos, colaborativos y culturalmente pertinentes. Los resultados muestran que las docentes en formación resignifican su papel profesional al reconocer la diversidad cultural, lingüística, social y de género como un principio pedagógico y ético, especialmente en contextos de educación preescolar altamente feminizados. Desde una perspectiva decolonial, el estudio evidencia tensiones entre los marcos curriculares oficiales y las realidades comunitarias sobre la inclusión para dar atención a los niños de educación preescolar. Se concluye que una formación docente crítica, situada y comprometida es fundamental para el desarrollo de prácticas pedagógicas emancipadoras que contribuyan a una escuela verdaderamente inclusiva desde la primera infancia.

Introducción En los contextos educativos contemporáneos, la formación docente en educación preescolar enfrenta el reto de responder a aulas caracterizadas por una profunda diversidad cultural, lingüística, social y cognitiva. En México, este desafío se inscribe en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual establece la inclusión como un principio rector de la política educativa nacional, orientado a garantizar el derecho a una educación equitativa y pertinente para todas las infancias (SEP, 2019, p.45).

No obstante, la inclusión educativa no puede reducirse a la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales. Diversos autores coinciden en que debe entenderse como un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares, orientado a la eliminación de barreras que limitan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Ainscow y Miles, 2024, p.52). Desde esta perspectiva, la diversidad deja de concebirse como un problema y se reconoce como una condición inherente a la vida escolar.

A pesar de los avances normativos, persiste una brecha significativa entre el discurso institucional y las prácticas reales que se desarrollan tanto en los jardines de niños como en la formación inicial docente. Esta brecha se explica, en parte, por la permanencia de modelos pedagógicos homogeneizantes y por la vigencia de la colonialidad del saber en los procesos formativos, la cual jerarquiza conocimientos occidentales y desvaloriza los saberes locales, comunitarios y ancestrales (Mignolo, 2011, p. 59 y Walsh, 2018, p. 75). En el nivel preescolar, esta situación resulta particularmente relevante porque en los primeros años de vida son fundamentales para la construcción de identidades, el reconocimiento de la diversidad y la convivencia democrática.

Desde esta problemática, la presente ponencia tiene como objetivo analizar cómo una apuesta de formación docente inclusiva y decolonial incide en la transformación de la práctica profesional en educación preescolar, a partir de la experiencia de estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, generación 2021–2025. La pregunta que orienta este trabajo es: ¿de qué manera las docentes en formación resignifican su práctica cuando se incorporan principios inclusivos y decoloniales en su proceso formativo? Se parte de la premisa de que la transformación pedagógica

no se produce únicamente mediante la incorporación de contenidos teóricos sobre inclusión, sino a través de experiencias formativas situadas que favorezcan la reflexión crítica, el diálogo con los contextos reales y el reconocimiento de la diversidad epistémica presente en las comunidades escolares.

Metodología. El estudio se desarrolló bajo un **enfoque metodológico mixto**, con el propósito de comprender tanto las tendencias generales como las experiencias subjetivas que emergen en la formación docente inclusiva y decolonial. Desde el enfoque cuantitativo, se aplicó una encuesta estructurada a 139 estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, generación 2021–2025, de la Escuela Normal No. 3 de Toluca. El instrumento se diseñó a partir del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002), adaptando ítems relacionados con la creación de culturas inclusivas y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, tales como la colaboración docente, la participación del alumnado, la toma de decisiones compartida y el respeto mutuo. El cuestionario fue validado mediante una prueba piloto y la revisión de un especialista en inclusión educativa. Se recuperaron y analizaron algunas narrativas reflexivas elaboradas por las docentes en formación durante sus prácticas profesionales en jardines de niños, lo que contribuyó a documentar, cómo las estudiantes interpretan, resignifican y transforman su práctica en contextos reales, reconociendo que el conocimiento es situado, histórico y socialmente construido (Ellis y Ellingson, 2003, p.9). La investigación se inscribe en un diseño descriptivo-analítico, cuyo propósito fue sistematizar y analizar la información obtenida para comprender los procesos de transformación pedagógica asociados a una formación docente con enfoque inclusivo y decolonial.

Resultados. Los resultados muestran que el total de las estudiantes participantes reconoce la importancia de incorporar estrategias inclusivas en su práctica profesional. Entre las estrategias más mencionadas se encuentran el código de convivencia, mesa de diálogo y obras dramatizadas, las cuales favorecieron la participación, la empatía y el reconocimiento de la diversidad en los grupos de segundo y tercer grado de preescolar. Asimismo, las estudiantes identificaron como

acciones relevantes la realización de valoraciones integrales del grupo, la adecuación de los espacios escolares, la planificación de situaciones de aprendizaje diferenciadas y la diversificación de los métodos didácticos. Destaca el uso de rincones y talleres como estrategias que promueven el trabajo colaborativo, el respeto a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, así como la participación activa de las infancias.

Desde el análisis cualitativo, los relatos de las docentes en formación muestran un proceso progresivo de resignificación del rol profesional. Las estudiantes señalaron que el contacto con contextos culturalmente diversos les permitió cuestionar prácticas tradicionales, reconocer saberes comunitarios y construir propuestas pedagógicas más sensibles a las realidades sociales, culturales y cognitivas de las niñas y los niños. La práctica profesional se configuró, así como un espacio de reflexión crítica y construcción colectiva de saberes pedagógicos.

Discusión y conclusiones Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la formación docente inclusiva y decolonial incide de manera significativa en la transformación de la práctica profesional en educación preescolar, si, se considera que lo decolonial refiere a una perspectiva crítica, ética y política que busca cuestionar, desmantelar y transformar las estructuras de poder, saber y ser que se originaron con el colonialismo y que continúan operando en la actualidad a través de la llamada colonialidad. A diferencia del colonialismo, entendido como un periodo histórico de dominación territorial, la colonialidad alude a un patrón de poder que persiste más allá de la independencia formal de los países y que se manifiesta en la organización del conocimiento, las relaciones sociales y las prácticas educativas (Quijano, 2000, p. 533).

En este sentido, lo decolonial no se limita a una postura teórica, sino que se configura como una práctica situada del docente en formación que interpela la manera en que se enseña, se aprende y se construyen las relaciones pedagógicas con los niños desde las diferencias. Desde la educación inclusiva, asumir como docente en formación una perspectiva decolonial implica reconocer a las y los estudiantes, sus familias y comunidades como sujetos portadores de saberes

legítimos, y construir procesos educativos basados en el diálogo, la horizontalidad y la justicia social (Freire, 1997, p. 45). En el contexto específico de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, la formación docente inclusiva y decolonial ha tenido un impacto significativo en el proceso formativo de las estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, generación 2021–2025 porque evidencian que esta apuesta formativa favorece el desarrollo de una conciencia crítica frente a las limitaciones de los modelos pedagógicos tradicionales y promueve la construcción de prácticas educativas situadas, sensibles a la diversidad cultural, social y cognitiva de los contextos de intervención. La incorporación de estrategias inclusivas durante la práctica profesional permitió a las estudiantes resignificar su rol docente, no solo como mediadoras del aprendizaje, sino como agentes de transformación social. En este sentido, la experiencia formativa en la Escuela Normal No. 3 de Toluca muestra que cuando la inclusión y la decolonialidad se integran de manera transversal en la formación inicial, se generan procesos de reflexión que cuestionan la colonialidad del saber, legitiman los conocimientos comunitarios y posibilitan la construcción de propuestas pedagógicas coherentes con los principios de equidad y justicia social.

Desde las reflexiones construidas a partir de la práctica profesional en la formación inicial de las estudiantes de séptimo semestre de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, generación 2021–2025 señalan desde el binomio inclusión-decolonialidad la práctica profesional se configuró como un espacio de aprendizaje situado que permitió a las futuras docentes confrontar sus saberes previos, cuestionar creencias pedagógicas naturalizadas y resignificar la diversidad como un principio ético y pedagógico

La formación docente inclusiva y decolonial no debe entenderse como un componente accesorio de la formación inicial, sino como un eje estructurante capaz de transformar de manera profunda la práctica educativa en el nivel preescolar. Asumir esta perspectiva implica reconocer que la inclusión es una apuesta ética y política que exige cuestionar las estructuras de poder, los modelos pedagógicos hegemónicos y las jerarquías del saber que persisten en la educación.

En la actualidad las escuelas normales, como espacios estratégicos de formación, tienen la responsabilidad de fortalecer currículos flexibles, metodologías

reflexivas y vínculos reales con las comunidades, a fin de formar docentes críticas, sensibles y comprometidas con la justicia social. Solo desde una formación inicial situada, inclusiva y decolonial será posible construir prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad de las infancias y contribuyan a la construcción de una educación preescolar más justa, plural y transformadora. Este estudio aporta elementos relevantes para la reflexión académica y la toma de decisiones en política educativa, al demostrar que la inclusión y la decolonialidad, articuladas desde la formación inicial, pueden convertirse en motores de transformación pedagógica y social.

Referencias

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Castro-Gómez, S. (2010). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Echeita, G., y Sandoval, M. T. (2002). *Educación inclusiva: un nuevo enfoque para la atención a la diversidad*. Ediciones Morata.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic a methodological novel about autoethnography*. AltaMira. Press.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

McBrayer, J., y Wong, S. (2013). Inclusive education: a review and framework for future research. *Journal of Educational Research, 106*(1), 69-81.

Medina, M. (2011). La formación docente y la educación inclusiva: nuevas perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación, 56*(3), 37-54.

Santos, A., y Portaluppi, R. (2011). Estrategias didácticas para la inclusión educativa. *Revista de Pedagogía*, *32*(89), 100-110.

Aprendizaje inclusivo: análisis de proyectos innovadores como estrategias pedagógicas

Escuela Normal de Educación Especial
Alba García Alma Eréndira

Palabras clave: *proyectos, innovadores, inclusión, braille, contención*.

Resumen. La Educación Inclusiva es el paradigma central de los sistemas educativos contemporáneos y exige que los futuros profesionales cuenten con las competencias, actitudes y herramientas prácticas para atender la diversidad del aula. Sin embargo, en muchos programas de formación inicial docente, existe una marcada brecha entre los mandatos teóricos de la inclusión y la preparación práctica que reciben los estudiantes para gestionar la complejidad de un aula verdaderamente diversa. Esto resulta en profesionales que a menudo carecen de la seguridad y las metodologías para abordar desafíos específicos, como la comunicación con estudiantes con discapacidad visual (Sistema Braille), la gestión de situaciones emocionales complejas (Contención Emocional) y la aplicación de estrategias de inclusión amplias.

La ENEEEM propicia que los estudiantes normalistas tengan un aprendizaje a partir de la implementación de diversos proyectos, obteniéndose resultados favorables y con impacto institucional favorable, pues estudiantes y maestros hemos participado en dichos proyectos.

Los tres proyectos educativos innovadores que se analizan en esta investigación son enfocados a: Braille, Contención Emocional e Inclusión, los cuales han arrojado resultados preliminares favorables en el desarrollo de habilidades para su perfil profesional.

Introducción. En la formación de Licenciados en Inclusión Educativa, es fundamental el desarrollo integral de los conocimientos y habilidades del estudiantado normalista. Estos futuros docentes construyen una base teórica, conceptual y metodológica a través de procesos de investigación, estudio, análisis y reflexión, con la guía y el acompañamiento académico de los profesores normalistas.

Un docente preparado para la inclusión educativa debe poseer una sólida formación pedagógica, pues son conocimientos esenciales para adaptar los entornos de enseñanza y aprendizaje. Esto permitirá abordar las capacidades cognitivas y expresivas de niños, niñas y jóvenes en situaciones vulnerables.

Es necesario que tengan un dominio de saberes y conocimientos en diversas herramientas y estrategias que fortalezcan su perfil profesional para brindar una atención adecuada en el estudiantado con diversidad que encontrarán en los contextos reales.

La formación de maestros para la inclusión educativa también implica enfocarse en el compromiso social y el conocimiento de las normativas, como las relacionadas con el código de la infancia y adolescencia, y la participación en conferencias internacionales sobre estos temas, los cuales son herramientas valiosas para determinar los derechos y deberes de los estudiantes con dificultades escolares.

Es fundamental que los docentes comprendan los contextos en los que trabajan y cuenten con competencias didácticas sólidas para potenciar el crecimiento de sus estudiantes.

Los proyectos escolares que se llevan a cabo en las instituciones formadoras de maestros son estrategias pedagógicas que fortalecen el aprendizaje de los alumnos convirtiéndose altamente significativos con la finalidad de:

- Fomentar habilidades como la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y el liderazgo.
- Estimular el pensamiento crítico y creativo para encontrar soluciones innovadoras.
- Desarrollar habilidades para la resolución de problemas.

Metodología

Estudio de caso. El estudio de caso es un método de investigación que permite profundizar en los sucesos o fenómenos que se encuentran en diferentes contextos, y existe una población objetivo por analizar, en el caso de esta investigación se realizará la profundización de los resultados de impacto de cada proyecto, en donde la comunidad educativa opino sobre cada uno de los proyectos integradores contención emocional, tienda braille y proyecto integrador de inclusión.

Se realizará la profundización considerando Introducción, Metodología, Resultados, Conclusiones y recomendaciones.

Estudio de caso múltiple. Tratar cada proyecto (como un caso y documentar en profundidad la experiencia de un grupo selecto de participantes en cada uno. Comparar los hallazgos para ver si cada proyecto impactó de manera única.

Objetivo general. Explorar y comprender la contribución de los proyectos innovadores en el desarrollo de saberes y dominios inclusivos en la formación docente.

Objetivos específicos. Identificar el impacto específico en la formación docente del enfoque pedagógico hacia la diversidad y la inclusión. Analizar la forma en que los docentes en formación integran y perciben la utilidad práctica en para la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos.

Resultados. En este primer momento de la investigación las respuestas han sido favorables cuando se han llevado a cabo los proyectos innovadores en la Escuela Normal, es necesario recalcar que aún se profundizará respecto a las habilidades adquiridas que impactan en el perfil profesional de los estudiantes.

Sin embargo en esta primera etapa es observable que se ha propiciado un trabajo colaborativo en los docentes en formación, los estudiantes normalistas muestran preferencia en este tipo de aprendizajes, en donde se colabora que, en una manera individualizada, expresan es divertido, salen del aspecto rutinario.

La intención de los proyectos innovadores es propiciar un aprendizaje que detone bienestar y además sea innovador con la posibilidad de que lo coordine el maestro titular, varios maestros o la totalidad de los maestros del grado

Algunas de las respuestas obtenidas son, por parte de los estudiantes son los siguiente:

Me gusto

Me gustó todo

Me gustó que supieran hacer la actividad desde la empatía y no solo como una actividad cualquiera de solo sacar lo que sentimos

Me gusto todo, y el peluche que elegí

Me gusto, que me regalaron un oso

La experiencia de poder encontrar un refugio en algo tan significativo

Me gusto todo

Si me gusto

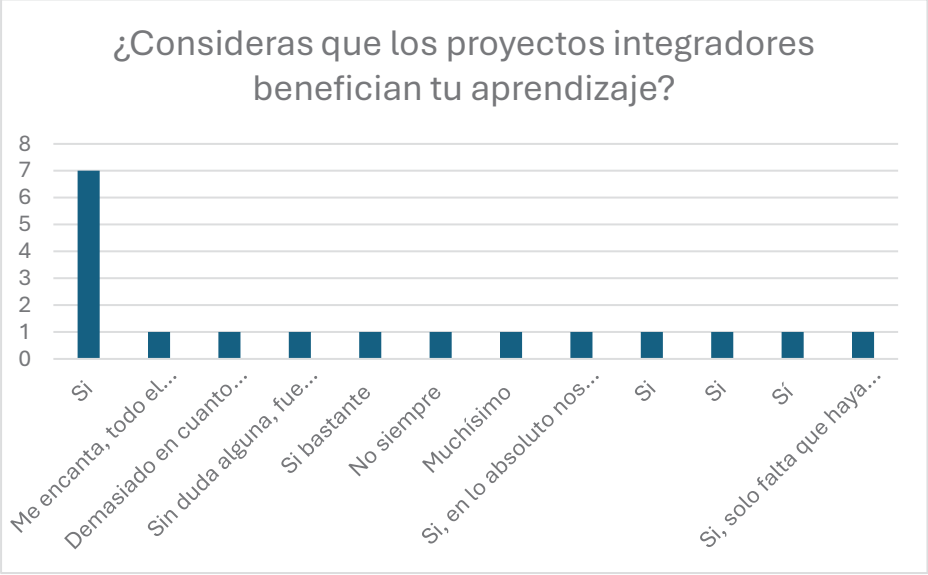
Me gustó, en general todo, cómo se aborda el tema

Todo estuvo bien

Si, me encanto

Todo me gusto de la actividad

Gráfica 1



Conclusiones. Las actividades enfocadas a proyectos innovadores, además de que permite adquirir habilidades enfocadas al perfil de egreso, también permite que se evalue de manera integral los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales desarrollados en los alumnos a partir de la enseñanza en distintos cursos. Por lo cual, los docentes en formación tendrán que poner de manifiesto sus habilidades, planteando actividades que evalúen lo aprendido, donde serán ellos quienes las diseñen y las apliquen con el resto de sus compañeros.

Es importante considerar que este tipo de experiencias son parte de la creación de ambientes de aprendizaje, donde se considera un espacio en el que los docentes en formación interactúan bajo condiciones y circunstancias físicas, sociales y culturales propicias para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido.

Por último, es importante mencionar que dichas actividades son satisfactorias cuando se estructuran de una manera sistemática para lograr que los docentes de los cursos sean los observadores directos y evaluar de esa manera el desempeño de los docentes.

Referencias

Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas, 11*(20), 388-408.

García, A. E. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC´ S. RIDE *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo, 3*(5), 123-138.

Ley General de Educación Superior (LGES) de 2021. *Se expide la Ley General De Educación Superior y se abroga la Ley Para La Coordinación De La Educación Superior*. DOF: 20/04/2021

Sandoval, L. A. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Ensayos Pedagógicos, 12*(1), 51-68.

Dificultades que viven los normalistas durante la construcción de su opción de titulación

Escuela Normal de Coatepec Harinas
Martín Muñoz Mancilla
Emanuel Rodríguez Rodríguez
Raymundo Ladislao carrera Bahena

Palabras clave: *formación docente, estudiantes normalistas, opciones de titulación.*

Resumen El propósito de este escrito consiste en analizar cómo los estudiantes normalistas desarrollan, viven y sufren el proceso de construcción de su opción de titulación para la obtención del título profesional, y así poder participar en el proceso de evaluación para la obtención de una plaza laboral.

La metodología utilizada fue la cualitativa, por lo que se retomó la observación, la entrevista, el grupo focal y la historia de vida a fin de conocer los sentidos y significados que otorgan los estudiantes normalistas a los procesos académicos requeridos para la construcción de escritos analíticos, reflexivos, argumentados y sustentados.

Entre los principales hallazgos se destaca que durante los primeros seis semestres de formación inicial los normalistas se preocupan más por el cumplimiento de los trabajos requeridos; que por el aprendizaje profundo de los contenidos, y la formación de hábitos de lectura, escritura, reflexión, análisis y crítica,

Se concluye que es hasta el séptimo y octavo semestre al desarrollarse como adjuntos los normalistas viven con mayor exigencia y rigurosidad no sólo el trabajo diario de un docente, sino también el proceso de reflexión y análisis de la práctica, por lo que la construcción de su opción de titulación se convierte en su primera experiencia formativa más fundamentada en su formación inicial.

Introducción. Como es ampliamente reconocido, comentado y analizado tanto por los egresados de las escuelas normales, como por docentes de las mismas

instituciones educativas y diversos profesionales de la educación, una de las etapas más complejas donde se sufren angustia, ansiedad y estrés es la etapa final de la carrera cuando se construyen las opciones de titulación.

De ahí la pertinencia como grupo de investigación de propiciar un espacio formal entre los integrantes del equipo para abordar no sólo la manera en que se construyen las opciones de titulación, sino también lo que se dice, hace, piensa y critica del mismo proceso, entre: alumnos, maestros, egresados y autoridades educativas.

Ante este marco contextual el propósito de este escrito como se expuso anteriormente consiste en analizar cómo los estudiantes normalistas desarrollan, viven y sufren el proceso de construcción de su opción de titulación para la obtención del título profesional, y así poder participar en el proceso de evaluación para la obtención de una plaza laboral.

Se parte de reconocer que de acuerdo con (SEP, 2022) en la etapa final de la carrera resulta necesario para los normalistas la construcción de algunas de las opciones de titulación que en el Plan 2022 son: tesis de investigación, portafolio de evidencias e informe de prácticas profesionales a fin de poder obtener el título profesional

Cabe destacar que dichas opciones tienen sus antecedentes desde la reforma a la educación normal 2012, cuando (SEP, 2012) críiticó severamente que en la reforma de 1997 únicamente había una opción de titulación que era el ensayo. El cual tenía el carácter de analítico, reflexivo y explicativo, cuando la función del maestro va mucho más allá de ello, de ahí la necesidad de que hubiera más opciones para los normalistas y sobre todo un espacio donde poder consultarse.

Por lo que la (SEP, 2025) promovió la creación, establecimiento y difusión de un repositorio donde alumnos, docentes y sociedad en general puedan acceder de manera libre y abierta a consultar información de las opciones de titulación para profundizar en sus temáticas y retomar estrategias y saberes.

Para desarrollar una exposición lógica y conguente se presentan los siguientes apartados: Metodología; Dificultades en la revisión de literatura, Multiplicidad de funciones; Asesores y procesos polémicos, Reflexiones y Bibliografía, tal y como se presentan a continuación.

Metodología. ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas al momento de construir su opción de titulación? ¿Por qué se se dice que el proceso de titulación resulta ser complejo? O planteada con otras palabras, ¿De qué adolecen los estudiantes algunos elementos para la producción de su documento recepcional?

Con base al planteamiento de dicho propósito y preguntas de investigación se construyó el siguiente supuesto: *"si bien, se reconoce el papel de sustentantes y asesores en el fundamento de las opciones de titulación; sin embargo, las habilidaes investigativas se desarrollan a lo largo de la carrera y resultan ser corresponsabilidad entre docentes y alumnos, de ahí la pertinencia de promover un aprendizaje profundo de las temáticas, mayores hábitos de estudio y la promoción de la lectura y escritura en y para la reflexión de la práctica".*

Se retomó la metodología cualitativa, retomándose la observación, la entrevista, el grupo focal y la historia de vida, revisándose autores tales como (Álvarez-Gayou, 2003) quien sustenta que dichas estrategias investigativas permiten conocer a profundidad el objeto de estudio.

Se reconoce lo relevante y significativo de la investigación cualitativa, (Eisner, 1990) sustenta que lo cualitativo nos permite conocer, comprender e interpretar las razones del por qué se actúa, comporta y piensa de esa manera, dado que cada historia, contexto y persona resulta ser diferente. De ahí la pertinencia de la comprensión; más que la cuantificación y medición de datos como se promueve con la investigación cuantitativa.

Dificultades en la revisión de literatura Una de las principales quejas que se escuchan tanto en reuniones de academia como en espacios informales resulta ser lo relacionado con la lectura, de ahí que se escuche decir frecuentemente: "no leen", "no poseen hábitos de lectura", "no les interesan las lecturas", etc.

Se hace hincapié en la lectura dado que ha decir de (Makarenco, 1982) el crecimiento del niño está ampliamente relacionado con la comprensión de su realidad, de ahí la importancia de promover el hábito de la lectura desde los primeros grados para cuando sean jóvenes tengan un amplio bagaje cultural.

Gradualmente se pasa de la lectura de textos recomendados a los de libre elección, por lo que en las normales como instituciones de educación superior se hace necsario no sólo promover la lectura, sino la compresnión lectora a fin de contribuir al desarrollo y consolidación de la cultura lectora de los futuros docentes.

Multiplicidad de funciones Historicamente el Sistema Educativo Mexicano, ha evolucionado constantemente,siempre en busqueda de una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir por medio de diferentes Reformas Educativas ha insistido en que al interior del aula se adquieran aprendizajes significativos.

Sin embargo dichos procesos o planteado de otra manera dichas intenciones no se ven cristalizadas por una situaciones multifactoriales y una de ellas es la multiplicidad de funciones asignadas a los docentes de las Escuelas Normales. Es decir hacer más con menos.

Si bien es cierto que en la mayoria de las Escuelas Normales Públicas de Estado de México (ENPEM), en la última decada la matricula estudiantil ha rebasado el 100%,es decir han crecido mas del doble la cantidad de estudiantes y por diferentes circunstancias la planta docente se ha mantenido en la misma cantidad e incluso en algunas de las Escuelas Normales se ha visto reducida.

Esto conlleva a atender lo urgente y no lo importante que es la atención académica a los estudiantes normalistas, llevando como consecuencia que en la construcción del trabajo de titulación, no se considere como algo prioritario en la práctica docente y representando un atraso en los tiempos y simultaneamente una calidad cuestionable de dichos productos académicos.

Asesores y procesos polémicos. Como en cualquier sociedad, los individuos en medio de las interacciones sociales existen una diferencia de ideas y de concepciones de acurdo a su experiencia, preparación profesional, consumo cultural, etc. Al interior de la Escuela Normal pasa algo similar.

Aún que por lógica se pudiese pensar y aceptar que el docente normalista es en quien recae gran responsabilidad sobre el curso que habrán de tomar dichas interacciones sociales, y que estas deben ser cordiales, respetuosas, empaticas etc. No siempre llegan a estos resultados, sino al contrario, dichas interacciones entre

el asesor y asesorado no compaginan convirtiendose en un obstáculo más para desarrollar un trabajo de titulación de calidad.

Aunado a ello, algunos asesorados por diferentes razones justificadas o no, solicitan a los responsables y/o equipo directivo cambio de asesor, siendo escuchadas sus peticiones en ocaciones sin consultar al asesor asignado con anterioridad, diluyendo aún más las relaciones interpersonales de la comunidad educativa.

Reflexiones. El consumo cultural de un ciudadano allana en gran medidad su calidad de vida cotidiana, los estudiantes normalistas y docentes, no son la excepción. Este es uno de los principales factores que influyen en la calidad del trabajo de titulación en las ENPEM, aunado a una diversidad de factores que influyen en ello.

Por ello la realización de esta investigación, saber, analizar y comprender más sobre el proceso de la elaboración de dicho trabajo para poder realizar sugerencias que permitan facilitar la construcción y mejora del producto académico, que es un requisisto indispensable para la obtención del grado de Licenciado en Educación.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología.* Paidós.

Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctictica educativa.* Paidós.

Makarenco, A. (1982). *Conferencias sobre la educación infantil.* Progreso.

SEP. (2012). *Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria.* México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2022). *Plan 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria.* Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2025). *Normas Administrativas del proceso de titulación.* Secretaría de Educación Pública.

Inclusión y saber ser, retribución a la violencia en contextos normalistas

Escuela Normal de Tecámac
María Angélica Camarillo Ramírez
Juan Guerrero Camacho

Palabras claves: *inclusión, saber ser, perfil de egreso.*

Resumen. La relevancia educativa de la investigación se centra en contribuir en la búsqueda del cumplimiento del perfil de egreso de la Educación Normal, en cuanto al fortalecimiento de sus capacidades, conocimientos y saberes pedagógicos. De manera concreta se abordan lo relativo los dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer dando prioridad al aspecto del Saber Ser.

Se rescata lo mencionado por Avilés Martínez y otros reconocido por la autora Patricia Paggi para rescatar lo que se conceptualiza como *"maltrato entre pares" haciendo referencia a*: "establecimiento y mantenimiento de relaciones desequilibradas de poder entre sujetos que conviven en contextos compartidos del entorno escolar, durante espacios de tiempos prolongados, en las que se establecen dinámicas de dominación y sumisión, que desembocan en agresiones de quienes ejercen el poder de forma abusiva hacia quienes son sometidos al papel de blancos o víctimas de abuso *(Avilés Martínez y otros, 2011:58)*

A la vez Isabel Corts integra una propuesta de Saberes docentes, del cual rescatamos "el saber ser" como un elemento que permitirá ahondar en la integración del perfil de egreso y la detección de la no normalización de la violencia escolar.

Introducción. Desde que surge en México la educadora de párvulos, se manifiesta la importancia de rasgos éticos y morales de esta labor, como "el buen carácter, correctos modales, e inclinación hacia los niños", a lo largo de la historia estas cualidades se traducen en rasgos de un perfil de egreso.

Para las últimas décadas en los planes de estudio 2012, 2018 y 2022, se identifica la trascendencia de los conocimientos teóricos, metodológicos y didácticos

que ha de poseer la licenciada (o) en educación preescolar, a través de saberes y dominios, en éstos se enfoca ese logro del perfil de egreso. Poder fortalecer el saber ser de los docentes en formación, que dé base a la vida escolar en las Escuelas Normales.

Al revisar algunos rasgos del acoso escolar, es un área de oportunidad dentro de los aspectos a atender en el contexto cada vez más complejo de una sociedad en crisis; la vida escolar debiera garantizar un sano desarrollo de sus estudiantes y promover relaciones humanas que abonen a la construcción del perfil de egreso integral.

El propósito es analizar la importancia del Saber ser, como elemento formativo de la propuesta curricular de la licenciatura en educación preescolar en la Escuela Normal de Tecámac, para la construcción de un ambiente libre de violencia.

Se pretende integrar dinámicas y ejercicios de meta cognición para que las mismas estudiantes conozcan desde lo ya escrito qué es el saber ser, que aspectos lo integran para poder discutir sus rasgos y generar auto evaluaciones con retroalimentación que animen a las docentes en formación a revisar este saber ser como un aspecto que tiene vida y es dinámico, que en todo momento se pone a prueba, ya sea para fomentar una cultura de paz o para generar conflicto y violencia. Asimismo, para continuar permitiendo la normalización de la violencia o bien generar estrategias en que la inclusión y el respeto permeen las relaciones en el aula y se proyecten a la comunidad.

Metodología. En esta Investigación nos enfocamos desde un plano cualitativo, el método, estrategias, técnicas de recolección y análisis de datos también son de corte cualitativo, asimismo se realizaron cuestionarios para explorar:

- Concepto personal de saber ser desde el ámbito de la formación docente.
- Normalización de la violencia en su entorno, si se normaliza la violencia en la escuela, o si han sido parte.

El espacio en que se desarrolló la investigación es la Escuela Normal de Tecámac, ubicada la Colonia centro del municipio de Tecámac de Felipe Villanueva, la cual está ubicada en Avenida Centenario de la Educación s/n, la cual ha dado

servicio educativo desde 1980 con la licenciatura en educación preescolar, en algún tiempo fue Unidad Pedagógica alojando escuelas anexas como el jardín de niños, primaria, secundaria y preparatoria y que fue un momento histórico de las ENPEM.

El corte temporal de esta investigación se ha trabajó en un ciclo escolar con miras a abarcar un ciclo escolar más para profundizar y concretar de mejor forma el objetivo general y las preguntas de investigación.

La población de Tecámac como municipio según el censo de 2020 es de 547,503 habitantes, la delimitación de la población de la escuela Normal en el segundo semestre de ciclo 2024-2026 es de 224 miembros del alumnado, y para este estudio se ha considerado centrar en un grupo de 55 estudiantes de tercer y quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal de Tecámac.

Resultados. La relevancia educativa de la investigación se centra en analizar la significación de los rasgos violencia en ámbitos educativos tomando como base datos obtenidos con herramientas metodológicas emergentes que permitan en diferentes momentos (diagnóstico, evaluación) comprender el significado que las docentes en formación dan a esta situación ante la demanda institucional del cumplimiento del perfil de egreso de la Educación Normal, en cuanto al fortalecimiento de sus capacidades, conocimientos y saberes pedagógicos.

Inicialmente se reconocen desde la autorreflexión de las docentes en formación la importancia de las relaciones interpersonales sanas no solo como algo deseable sino como algo que es necesario para el logro de los objetivos formativos que el plan de estudios y los cursos demandan, sin embargo, este reconocimiento no deja de lado que hay necesidad de que estas reflexiones sean efectivas no solo como elementos personales sino como relaciones grupales.

La construcción de esta reflexión se logra a partir del análisis de información que se pudo obtener en diferentes momentos de la práctica docente, los cuales se fueron articulando en su conforme se registraban las experiencias y se tomaban decisiones. Esta flexibilidad permitió que no hubiera restricciones y que más bien los instrumentos se fueran amoldando a las condiciones y hallazgos.

Otro momento de construcción correspondía a la generación de fichas de análisis de “saber ser” para tener elementos para resignificar sus impresiones con aspectos curriculares.

Contraste con otros estudios y marcos teóricos. La investigación es una contribución al estudio sobre violencias y acoso escolar en el ámbito normalista que se han estado abordando en los recientes encuentros o congresos, ejemplo de esto se puede verificar en las memorias del CONISEN recientes y anteriores. Sin embargo, es importante reconocer que esta investigación encuentra su propósito principal en valorar las posibilidades concretas que desde lo curricular la propia propuesta formativa ofrece.

Discusión y conclusiones. En los instrumentos aplicados se puede reconocer de manera general que las docentes en formación mencionan características de la normalización de la violencia vivida como: “*cuando decimos “así nos llevamos” o “estamos jugando” o simplemente hacemos caso omiso, por el hecho de que vivimos en una sociedad muy agresiva y machista, cuando se repiten y se aceptan los comportamientos agresivos como parte habitual y rutinaria de la vida diaria. Se normaliza si no se hace nada al respecto en contra de actos violentos”.*

Además, resulta que para el 90% de las alumnas de la escuela, expresan que sí se normaliza la violencia evidenciando que existen actos que han presenciado, experimentado o posiblemente protagonizado en las dinámicas escolares de los niveles educativos estudiados con antelación y este momento de formación en educación superior.

Los resultados anteriores llevaron a la necesidad del análisis de qué es el “saber ser”. Las fichas construidas permiten plantear un proceso de valoración del Saber Ser como eje de análisis de la práctica formativa y contribución del logro del perfil de egreso de estudiantes de cuarto semestre y permite reconocer posibles categorías como:

- Convivencia equitativa
- Bien común

Una de las aportaciones de esta agrupación es que muestra la deconstrucción del saber ser como nodo que muchas veces es obviado tanto por los docentes formadores y los docentes en formación, un rasgo que hemos de traer a la mesa de discusión para analizarlo y ver las múltiples posibilidades que ofrece la apropiación del mismo y la integración consciente en los sujetos de la comunidad escolar, con miras a la no violencia en las aulas y los ámbitos educativos normalistas u otros.

Las estudiantes, proponen en sus agrupaciones tres ejes uno proviene de lo social, el segundo a valores del ser humano y un tercero se identifica desde la crianza o el entorno familiar. Lo anterior nos lleva a generar el análisis de su propio saber ser con apoyo de una ficha, en la que revisan y redactan con ayuda de indicadores del propio programa de estudios 2022 y del curso de interculturalidad crítica y atención a la diversidad.

Referencias

Bringiotti, M. I., Paggi P., Molina, M., y Víar María, J. P. (2015). *Violencias en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones*. Editorial PAIDÓS.

Carrión, Lydiette L. (2019). *La fosa de agua*. Editorial Debate.

Corts Giner, I. (2002) Educar: un arte, una ciencia…una vocación. *Revista Escuela Abierta*.

González Santiago, J. G. (2009). *Redes familiares y movilidad residencial, caso "Los Héroes", Tecámac* [Trabajo terminal para optar por el Diploma de Especialización en Diseño]. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. https://zaloamati.azc.uam.mx/server/api/core/bitstreams/e8bc3968-6ab7-4812-ac2e-8203af533d75/content

Hamodi-Galán, C. y Benito-Brunet, Y. (2019) Bullying: detección mediante el test sociométrico y prevención a través de experiencias basadas en el método socioafectivo. *Revista Electrónica Educare, vol. 23*, núm. (3). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194161290003 DOI: 10.15359/ree.23-3.3

Hernández Lozano, J. (2018) Movilidad cotidiana, segregación espacial y trabajo de bajos ingresos. En Guillermo Aguilar y Escamilla-Herrera, *Pobreza y exclusión social en ciudades mexicanas. Dimensiones espaciales* (pp. 329-356). UNAM; Miguel Angel Porrua

INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021. Principales resultados.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021_presentacion_ejecutiva.pdf

Montealegre Aguilar, A. (2011). Leer y escribir para investigar en la educación superior: un proceso. *Actualidades Pedagógicas*, *1*(57), 199-212.

Ovejero Bernal, A., Anastacio, Smith Peter, K., Yubero Santiago S. (Coords.). (2013) *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Editorial Siglo XXI.

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades. 23*(1)

Sampieri Hernández, R. (2014) *Metodología de la investigación* (6ª ed.).

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta Moebio*, *41*, 207-224.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*.

Vega Villarreal, S. (2019). Estereotipos de género en las escuelas normales. Indicios de una pedagogía sexista. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa 4* (2), 1291-1302.

Yurén Camarena, T., Navia Antezana, C., y Hirsch Adler, A. (2017). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. *EDETANIA, 43*, 235-252.

La tutoría como proceso de acompañamiento en la formación integral

Escuela Normal de Coacalco
Norma Angélica Aguayo Vergara
Viridiana Rodríguez Sánchez

Palabras clave: *tutoría, acompañamiento, orientación integral, habilidades socioemocionales.*

Resumen. La presente ponencia reconoce la tutoría como un proceso de acompañamiento integral que trasciende la orientación académica, favoreciendo el desarrollo personal, profesional y socioemocional de los estudiantes normalistas. El estudio se realizó con enfoque cualitativo, empleando entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante en la Escuela Normal de Coacalco, con estudiantes de primer y cuarto semestre. Los resultados evidencian que la tutoría impacta en la permanencia escolar, la motivación y el bienestar emocional, al atender factores académicos, familiares y vocacionales. Asimismo, se identificaron desafíos como la procrastinación y la indefinición vocacional, lo que permitió diseñar estrategias personalizadas. Se concluye que la tutoría, concebida como acompañamiento integral, es una herramienta clave para fortalecer la identidad docente y la formación integral.

Introducción. La tutoría se concibe como un proceso de acompañamiento integral que trasciende la orientación académica, favoreciendo el desarrollo personal, profesional y socioemocional de los estudiantes normalistas. Este enfoque responde a los retos actuales de la educación, donde la diversidad y las demandas sociales exigen estrategias más humanas y formativas. Históricamente, la tutoría ha evolucionado de modelos centrados en la transmisión de conocimientos hacia propuestas que atienden la formación integral, reconociendo que el docente en formación requiere no solo competencias pedagógicas, sino también habilidades sociales y emocionales que se fortalecen mediante un acompañamiento constante.

El impacto de la tutoría es significativo: contribuye a la permanencia escolar, mejora el rendimiento académico y apoya la construcción de proyectos de vida. Además, genera cohesión en los grupos, sentido de pertenencia e identidad, y promueve valores que permitirán a los futuros docentes responder a las necesidades de la niñez. Para comprender este alcance, es necesario definir conceptos clave como acompañamiento, orientación integral y habilidades socioemocionales. Tinto (1993) señala que la vinculación académica y social incrementa la permanencia y motivación estudiantil, mientras que ANUIES (2001) describe la tutoría como atención personalizada que orienta aspectos cognitivos y afectivos, diferenciándola de la asesoría académica.

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), la orientación integral articula contenidos académicos, tecnológicos, culturales y socioemocionales, fomentando capacidades de análisis, reflexión y colaboración. Por su parte, la UNESCO (2023) define las habilidades socioemocionales como un repertorio que permite comprender emociones propias y ajenas, y actuar de manera adaptativa. Entre ellas destacan la autoconciencia, autorregulación, empatía y toma de decisiones, las cuales pueden desarrollarse mediante la tutoría, a partir de la comunicación y la retroalimentación.

En este contexto, la presente ponencia busca reconocer la tutoría como una estrategia fundamental para la formación integral, ofreciendo un espacio de apoyo que fortalezca la identidad docente y el bienestar de los estudiantes normalistas.

Metodología. El enfoque adoptado en esta investigación fue de carácter cualitativo, dado que buscó comprender las percepciones, experiencias y expectativas de los estudiantes normalistas respecto a la tutoría como acompañamiento. Se empleó el método descriptivo-interpretativo, que permitió analizar las interacciones y significados atribuidos por los participantes.

Las técnicas utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas y grupos focales, complementadas con observación participante en sesiones de tutoría. Como instrumentos, se emplearon anexos del documento de “Orientaciones para el fortalecimiento del servicio de tutoría en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México”

La población estuvo conformada por 59 estudiantes de primer semestre y 42 de séptimo semestre en la Escuela Normal de Coacalco en la licenciatura en Educación Primaria. Se eligieron de estos grados, para poder identificar similitudes y diferencias que existen entre alumnos de nuevo ingreso; así como aquellos que están próximos a egresar.

Resultados. El diagnóstico inicial caracterizó a estudiantes de primer y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Coacalco, con edades entre 17 y 23 años. La mayoría reside en Coacalco y algunos en municipios aledaños, lo que implica considerar la diversidad sociocultural y condiciones de movilidad en las estrategias de acompañamiento. Se identificaron intereses comunes en el uso de dispositivos digitales, redes sociales y actividades recreativas, lo que permitió incorporar dinámicas tecnológicas y lúdicas en las tutorías para fortalecer la vinculación y motivación grupal.

En cuanto a la elección de carrera, predominó la vocación y el gusto por trabajar con niños; sin embargo, se detectaron factores de riesgo para la deserción, como indefinición vocacional, influencia externa y búsqueda de estabilidad laboral, lo que coincide con Cisneros Bravo et al. (2024). Ante ello, se implementaron acciones orientadas a clarificar motivaciones y fortalecer la identidad docente mediante la convergencia entre tutoría y práctica profesional.

Los principales desafíos fueron la procrastinación, la mala gestión del tiempo, problemas de atención y memoria, así como conflictos emocionales y familiares. Se atendieron casos que requirieron canalización a instituciones de salud pública, reforzando la importancia de la tutoría como acompañamiento integral, en línea con la perspectiva socioemocional de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2024). Este abordaje permitió prevenir riesgos en la integridad de los estudiantes y evitar rezago académico.

Un hallazgo relevante fue que ninguno de los estudiantes se dio de baja y se reportaron avances satisfactorios en los trayectos formativos. Por ello, se resignificó como un espacio de apoyo emocional y orientación integral, ofreciendo contención y fortaleciendo la confianza en la relación tutor-estudiante.

Estos resultados evidencian que la tutoría, concebida como acompañamiento integral, no solo atiende aspectos académicos, sino también factores emocionales,

familiares y vocacionales, contribuyendo a la permanencia escolar y al bienestar integral de los futuros docentes.

Discusión y conclusiones. Los hallazgos confirman que la tutoría no debe limitarse a la resolución de problemas académicos, sino que debe asumirse como un espacio de apoyo integral que atienda dimensiones emocionales, sociales y vocacionales. Este enfoque contribuye a la permanencia escolar, mejora el rendimiento y fortalece la identidad profesional de los futuros docentes. La implementación de estrategias personalizadas y la resignificación de la tutoría como acompañamiento han permitido generar confianza y cohesión en los grupos, evitando la deserción y promoviendo el bienestar. Se recomienda consolidar esta práctica en las escuelas normales, articulando acciones con la Nueva Escuela Mexicana y potenciando el desarrollo de habilidades socioemocionales, para formar docentes capaces de responder a los retos educativos actuales.

Referencias

ANUIES. (2001). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de Educación Superior.*

Cisneros Bravo , B. E., Rodríguez Aguilar, R. M., Niño Membrillo, Y. E., y Cuevas Rasgado, A. D. (2024). Falta de orientación vocacional como factor de la deserción universitaria: Caso de estudio en el Estado de México. . *RIDE. Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo*, 45-63.

González Salazar, N. I., Uvalle Loperena, Y., y Hernández Pérez, M. A. (2017). *El acompañamiento pedagógico como función tutorial para los futuros docentes: hacia un enfoque socioformativo.* COMIE.

SEP. (2022). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria.*

Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles educativos*, 52-63. www.iisue.unam.mx

UNESCO y OREAL. (2023). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*. *Estudio Regional Comparativo y Explicativo.* UNESCO .

Prácticas para fortalecer el bienestar socioemocional

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco
Guadalupe Marbán Vázquez
Erika Zepeda Pérez
Celia Benítez Reyes

Palabras clave: *bienestar emocional, autorregulación, ansiedad, estrés.*

Resumen En los programas de formación docente, la atención suele centrarse en la adquisición de conocimientos pedagógicos, el dominio de contenidos curriculares y el desarrollo de competencias didácticas. Sin embargo, se ha identificado que los aspectos socioemocionales como la autorregulación, la empatía, la gestión del estrés y la autoconciencia no siempre se abordan con la profundidad necesaria (Mejoredu, 2022). Esta situación repercute directamente en la práctica educativa, pues el docente no solo transmite saberes, sino que también modela actitudes y estados emocionales frente a sus estudiantes (Bisquerra, 2015).

Para atender esta situación, se propone integrar prácticas basadas en Qi Gong, Mindfulness, Inteligencia Emocional y musicoterapia. Estos enfoques favorecen la autorregulación, la conciencia plena, la empatía y la expresión emocional, promoviendo una formación docente más equilibrada, humana y orientada al bienestar integral.

Derivado de lo anterior, surge la presente investigación titulada “Prácticas para fortalecer el bienestar socioemocional”, dentro de la cual tenemos como Objetivo General: Identificar las prácticas que fortalezcan las habilidades socioemocionales y promuevan el bienestar de los docentes en formación de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.

Esta investigación está diseñada para realizarse en un periodo de dos ciclos escolares por lo que se encuentra en el tercer momento de su procedimiento: aplicación de dos prácticas de bienestar socioemocional con los Docentes en Formación.

Introducción. El bienestar emocional constituye un pilar fundamental en la formación integral de los futuros docentes, dado que incide de manera importante en el desarrollo personal, académico y profesional.

En la actualidad, las instituciones formadoras de docentes, enfrentan múltiples desafíos dentro de los cuales, las demandas académicas, la adaptación a entornos cambiantes y la preparación para el ejercicio docente de los futuros maestros, deben responder al perfil de egreso deseado, contribuyendo a un desarrollo integral del educando.

En las Escuelas Normales, los programas formativos han priorizado históricamente los contenidos pedagógicos y disciplinarios. Sin embargo, se ha observado que los aspectos vinculados con la gestión emocional, la empatía, la resiliencia y la autorregulación son poco abordados en la intervención docente con alumnos normalistas, siendo que en el desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades y habilidades, influye de manera directa en su bienestar personal como en su desempeño académico y social.

Derivado de lo anterior, y de haber identificado en los alumnos de 2° I, 2° II, 3° III de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco con quienes se trabaja directamente que manifiestan ansiedad, inseguridad y poca capacidad para manejar relaciones interpersonales se tomó la iniciativa de desarrollar esta investigación dentro de la cual se tiene previsto implementar prácticas integrales basadas en cuatro enfoques complementarios: Qi Gong, Mindfulness, Inteligencia Emocional y la musicoterapia, su bienestar emocional.

Para esta investigación se establecieron tres Objetivos específicos: 1. Seleccionar estrategias pedagógicas que promuevan el bienestar socioemocional, 2. Aplicar algunas técnicas fundamentadas en el mindfulness, el Qi, la inteligencia emocional y la musicoterapia que favorezcan las habilidades socioemocionales en los docentes en formación y 3. Valorar los efectos de la implementación de dichas estrategias en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, en la mejora de la convivencia y el bienestar social dentro de la comunidad normalista.

Metodología El presente estudio se realiza bajo un enfoque cualitativo, ya que busca comprender en profundidad las experiencias, percepciones y transformaciones de los docentes en formación a partir de la aplicación de prácticas socioemocionales. El interés central radica en explorar los significados subjetivos que los participantes atribuyen a su proceso de bienestar y aprendizaje emocional (Hernández Sampieri et al., 2022).

El estudio se enmarca en un diseño de investigación-acción educativa, dado que pretende no solo diagnosticar una problemática, sino transformar la práctica formativa mediante la implementación de estrategias concretas.

Siguiendo el modelo de Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción se desarrollará en cuatro fases cíclicas:

1.Planificación: diseño de actividades de Qi Gong, Mindfulness, Inteligencia Emocional y musicoterapia adaptadas a la formación docente.

2.Acción: implementación de las prácticas de bienestar con los docentes en formación.

3.Observación: registro de experiencias, emociones y comportamientos durante las sesiones.

4.Reflexión: análisis colectivo de los cambios observados y rediseño de las estrategias para el siguiente ciclo.

Este enfoque permite articular teoría y práctica, favoreciendo el aprendizaje reflexivo y transformador en los participantes.

La población estará conformada por docentes en formación de segundo y tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco).

La muestra será intencionada y no probabilística, compuesta por aproximadamente 82 estudiantes que participen voluntariamente en el proceso de intervención.

Para obtener información rica y significativa sobre la experiencia de los participantes se emplearán las siguientes técnicas:

• Entrevistas semiestructuradas, para conocer percepciones y emociones antes y después de la intervención.

• Diarios reflexivos, elaborados por los participantes después de cada práctica, donde registren sensaciones corporales, emocionales y aprendizajes.

• Observación participante, realizada por las investigadoras para registrar comportamientos, actitudes y nivel de participación.

• Cuestionarios diagnósticos y de seguimiento, con indicadores de bienestar y autorregulación emocional.

El procedimiento de la investigación considera los siguientes aspectos:

✓ Diagnóstico inicial: identificación de las necesidades socioemocionales mediante entrevistas y cuestionarios.

✓ Diseño de la intervención: planeación de sesiones integradas de Qi Gong, Mindfulness, musicoterapia e Inteligencia Emocional

✓ Aplicación de las prácticas: desarrollo de actividades guiadas que combinen movimiento consciente, respiración, atención plena y reflexión emocional.

✓ Registro y análisis: recopilación de los diarios, observaciones y entrevistas.

✓ Evaluación reflexiva: análisis de los cambios en la percepción, bienestar y desempeño socioemocional de los participantes.

Análisis de la información. La información se analizará mediante análisis cualitativo temático, identificando categorías emergentes relacionadas con la autorregulación emocional, la atención plena, la empatía y el bienestar docente.

El proceso incluirá codificación abierta, agrupación de temas y triangulación entre fuentes (entrevistas, diarios y observaciones) para garantizar la validez y coherencia de los hallazgos.

Resultados discusión. Algunas características como el estrés, la ansiedad y la depresión, son consecuencias derivadas de la sobrecarga académica y la falta de regulación emocional.

El desconocimiento de estrategias para autorregular sus emociones impacta en la salud física de los estudiantes, relaciones interpersonales, así como en la resolución de conflictos.

El bienestar emocional, es un eje medular en el desempeño de sus prácticas profesionales y formación académica.

La aplicación de las prácticas de bienestar emocional implementadas hasta el momento han permitido que los estudiantes normalistas, tengan un espacio para su consciencia plena y respiración consciente para gestionar sus emociones y reducir su estrés.

Referencias

Bisquerra, R. (2015). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7ª ed.). McGraw-Hill.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

MEJOREDU. (2022). *Prácticas docentes que fortalecen los puentes entre la escuela y las familias*. MEJOREDU

Bienestar socioemocional en la escuela normal: percepciones educativas

Escuela Normal de Teotihuacan
Carla Libertad Domínguez del Río
Verónica Alejandra Morales Argueta
Zayra Lyn Valdéz Millán

Palabras clave: *bienestar socioemocional, formación docente, clima escolar, sentido de pertenencia.*

Resumen. La presente ponencia expone los avances del proyecto de investigación *"Bienestar socioemocional en la Escuela Normal: percepciones y experiencias educativas"*, cuyo objetivo es analizar el nivel de bienestar socioemocional percibido por los distintos actores de la comunidad normalista y su relación con el clima relacional y el sentido de pertenencia institucional. El estudio se desarrolla bajo un enfoque metodológico mixto, sustentado teóricamente en el modelo PERMA y en la educación socioemocional como eje transversal de la formación docente, en consonancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y la estrategia EDINEN.

El proyecto cuenta con registro institucional ante el Sistema de Gestión de la Calidad de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, otorgado el 2 de diciembre de 2025. No obstante, factores institucionales extraordinarios (un paro estudiantil y el periodo vacacional de diciembre) impidieron la aplicación del diagnóstico conforme al cronograma inicial. Actualmente, la investigación se encuentra en la fase de diseño, ajuste y validación de instrumentos, los cuales serán implementados en breve con la comunidad escolar. Se prevé que los resultados obtenidos sean presentados durante la exposición en el Congreso, aportando elementos para la reflexión académica y la mejora del bienestar socioemocional en la educación normalista.

Introducción. El bienestar socioemocional se ha consolidado como un componente central del quehacer educativo y de la formación docente, al incidir de manera directa en el aprendizaje, la convivencia escolar, la permanencia estudiantil y el sentido de pertenencia. En los últimos años, las políticas educativas en México han incorporado la educación socioemocional como un eje transversal orientado a la construcción de comunidades educativas más humanas, inclusivas y democráticas, particularmente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

En el ámbito de la educación normalista, el bienestar socioemocional adquiere una relevancia estratégica, ya que la formación de futuros docentes no solo implica el desarrollo de competencias pedagógicas, sino también la consolidación de habilidades emocionales, sociales y éticas que impactarán posteriormente en la educación básica. En este contexto, surge la necesidad de generar diagnósticos institucionales que permitan comprender cómo se percibe y experimenta el bienestar socioemocional dentro de las Escuelas Normales.

El presente estudio se desarrolla en una Escuela Normal y busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el nivel de bienestar socioemocional percibido por los integrantes de la comunidad normalista y cómo se relaciona con el clima relacional y el sentido de pertenencia institucional? A partir de esta interrogante, se pretende aportar evidencia empírica que oriente acciones institucionales de acompañamiento, tutoría y fortalecimiento del clima escolar.

El Bienestar Socioemocional en la Escuela Normal. El bienestar en la educación superior normalista puede comprenderse como un conjunto integral de condiciones, apoyos y prácticas institucionales orientadas a garantizar un entorno de aprendizaje positivo, saludable, seguro e inclusivo para quienes se forman como futuros docentes. Dicho bienestar impacta de manera directa en el desarrollo académico, social, emocional y físico de los estudiantes, así como en su desempeño profesional futuro.

Desde esta perspectiva, el bienestar socioemocional en la Escuela Normal se concibe como un fenómeno multidimensional que integra diversos componentes. En primer lugar, la salud física y mental constituye un eje fundamental, particularmente ante las exigencias académicas y emocionales propias de la

formación docente. El manejo del estrés y la ansiedad se vuelve una competencia indispensable, tanto para estudiantes como para docentes, al estar estrechamente vinculado con la autorregulación emocional, la convivencia escolar y la práctica profesional.

En segundo lugar, la construcción de un entorno seguro e inclusivo, libre de discriminación y violencia, favorece el sentido de pertenencia y la cohesión comunitaria. La promoción de relaciones interpersonales basadas en el respeto, la empatía y la corresponsabilidad contribuye a la creación de climas escolares positivos, indispensables para el bienestar socioemocional y el aprendizaje significativo.

Otro componente relevante es el desarrollo personal y social, fortalecido mediante la participación en actividades culturales, recreativas y deportivas que favorecen la autoestima, la motivación y la convivencia. Estas experiencias complementan la formación académica y permiten atender de manera preventiva factores asociados al desgaste emocional.

Finalmente, el apoyo académico y la tutoría representan estrategias clave para acompañar las trayectorias escolares, prevenir la deserción y favorecer el logro académico. En concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la resolución de problemáticas institucionales mediante el diálogo, la participación y la construcción colectiva constituye una experiencia formativa significativa para los futuros docentes.

Metodología. La investigación adopta un enfoque metodológico mixto. La recolección de datos cuantitativos y cualitativos se realizará, en una primera fase, mediante un formulario digital (Google Forms) que será difundido a toda la comunidad educativa de la Escuela Normal, con participación voluntaria, configurando un muestreo no probabilístico por autoselección. El instrumento incluirá preguntas cerradas para la obtención de información cuantitativa, así como preguntas abiertas orientadas a recuperar percepciones, experiencias y significados asociados al bienestar socioemocional.

De manera complementaria, se prevé la realización de entrevistas abiertas y grupos focales con participantes voluntarios de la comunidad normalista, con el

propósito de profundizar en los resultados obtenidos a través del formulario digital. El análisis de la información cuantitativa se llevará a cabo mediante estadística descriptiva, mientras que la información cualitativa proveniente tanto del formulario como de las entrevistas y grupos focales será sistematizada mediante un proceso de categorización temática, favoreciendo la triangulación de los datos.

El proyecto cuenta con registro oficial ante el Sistema de Gestión de la Calidad de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, otorgado el 2 de diciembre de 2025. Sin embargo, a partir de esa fecha se presentó un paro estudiantil, seguido del periodo vacacional de diciembre, siendo el 18 de diciembre el último día de labores, lo que impidió la aplicación del diagnóstico conforme al cronograma original. Actualmente, el equipo de investigación se encuentra en la fase de diseño, ajuste y validación de instrumentos, asegurando criterios de rigor metodológico, ética, confidencialidad y consentimiento informado.

Resultados esperados. Se espera obtener un diagnóstico integral del bienestar socioemocional de la comunidad normalista, así como identificar asociaciones significativas con el clima relacional y el sentido de pertenencia institucional. Los resultados permitirán fundamentar propuestas de acompañamiento socioemocional, tutoría académica y mejora de los ambientes escolares, alineadas con las necesidades reales de la comunidad educativa.

Discusión y conclusiones. El presente proyecto representa una oportunidad para fortalecer la cultura institucional del cuidado socioemocional en la educación normalista. La socialización de este avance de investigación en el marco del Congreso permitirá compartir el enfoque teórico metodológico, así como los procesos institucionales que enmarcan el estudio. Se prevé que los resultados empíricos sean presentados durante la exposición en el Congreso, contribuyendo al debate académico y a la construcción de estrategias institucionales orientadas al bienestar socioemocional y a la formación docente integral.

Referencias

Esteban Alberto, C. S., Patricia Pilar, D. M., Joffre Javier, T. P., Segundo Jorge, A. C., y Luis Alfredo, A. C. (2025). El rol de la educación socioemocional y su impacto en el aprendizaje de los educandos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 2334-2346. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16010

Cepeda Saldivia, E. A., Díaz Montenegro, P. P., Torres Paredes, J. J., Alarcón Carabajo, S. J., y Alarcón Carabajo, L. A. (2025). El rol de la educación socioemocional y su impacto en el aprendizaje de los educandos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 743-755. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16010

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2023). *Guía metodológica de operación de la EDINEN 2022–2023*. Secretaría de Educación Pública.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE): diseño muestral*. INEGI

Kern, M. L., y Butler, J. (2014). *PERMA-Profiler: versión española* (Tarragona, H. trad.). University of Pennsylvania. https://www.peggykern.org/uploads/5/6/6/7/56678211/the_perma_profiler_espanol_v2_112914.pdf

Práctica docente: factores que inciden en la aplicación del currículo

Escuela Normal de Coacalco
Teresa de Jesús Naranjo Díaz
Ma de Lourdes Reséndiz Trejo
Ángel Emmanuel Salazar León

Palabras clave: *currículo, comprensión de textos, docencia, práctica docente, fines de la educación.*

Resumen. La presente ponencia expone el análisis de los factores que inciden en el cumplimiento de los fines del currículo de la Educación Normal, como variables internas y externas que actúan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de futuros docentes, a partir de su interpretación e implementación en el aula, destacando la importancia de la práctica docente y su carácter reflexivo para el logro del perfil de egreso, considerando que el carácter reflexivo de la práctica docente conjuga acciones y toma de decisiones que emanan del estilo de docencia, así como de la reflexión y resignificación de su propia práctica docente.

Introducción. El currículo visto desde la perspectiva de Kemmis (1993) se entiende como la estructura organizada y funcional de lo que debe ser enseñado y por ende aprendido por los discentes.

Un claro ejemplo del currículo como materia de aprendizaje propuesto por Gagné (1976), en Angulo Rasco (1994), establece que “un currículo es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad puede ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores y que ya hayan sido dominadas por el alumno”. (p.23), plantea que las intenciones del currículo muestran la relación entre los fines, objetivos, materiales, evaluación, entre otros.

Esta noción de currículo no se refiere al abordaje de este, sino a lo que sucede al ponerlo en práctica, como resultado de las acciones de los docentes, bajo el entendido de que eso es lo que deben hacer, desde esta perspectiva en las Escuelas Normales la aplicación y desarrollo del currículo deriva del trabajo propio de los docentes que las conforman, bajo la consideración de que la puesta en práctica del mismo no solo depende de su construcción teórica, sino también de su correcta interpretación. Dado que esta interpretación es trascendental para el logro de los fines del currículo de las Escuelas Normales, es ineludible identificar los factores que impiden la correcta implementación de este.

La interpretación que cada docente realiza da sentido y orienta las acciones y esfuerzos docentes, desde esta perspectiva es importante saber ¿cómo interpretan los docentes de las escuelas normales los planteamientos y finalidades educativas establecidas en el currículo de la Escuela Normal?, ¿cómo favorecer la correcta implementación del currículo en las Escuelas Normales?, ¿cómo contribuye la práctica docente en la implementación del currículo de las Escuelas Normales?

En la primera pregunta, la interpretación que cada docente realiza orienta las acciones y esfuerzos encaminados al logro del perfil de egreso, es la que determina la dirección que ha de tomar el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula y por ende la correcta implementación del currículo. Al respecto Cristina Lafont en su artículo Gadamer y Brandom: sobre la interpretación (2010), menciona, con base en la teoría inferencialista de Brandom que la interpretación es el medio para el significado y la comprensión, no sólo como una práctica social normativa, sino como una práctica que prioriza la inferencia sobre la referencia para entender conceptos y acciones.

Concebir la función del currículo, en la segunda pregunta, implica comprender la construcción teórica del mismo y entender lo que significa educación y práctica educativa desde su construcción histórica, al respecto el trabajo de Joseph Schwab, en Kemmis (1993) distingue la historia del pensamiento técnico y práctico de Aristóteles a partir de la consideración de que la acción técnica, “está dirigida mediante una trama de ideas (teóricas) establecidas; utiliza medios variados como instrumentos para alcanzar fines conocidos; es una especie de seguimiento

de reglas, evaluadas en términos de eficiencia y efectividad para alcanzar fines predeterminados" (Kemmis, 1993, p.6).

En la cuarta pregunta es conveniente considerar lo que Sthenhouse (1991) pone en duda sobre la operacionalización del currículo, bajo la consideración de que la relación entre la teoría y la práctica deben desarrollarse en igualdad de tratamiento y no como elementos o aspectos separados. La estructura del currículo que se imparte en las Escuelas Normales, considera el tratamiento de los dominios y desempeños, bajo la consideración de que son componentes del perfil de egreso, el cual está orientado en general, a la formación de profesionales de la educación que, entre otras cosas, conocen el marco normativo, cuentan con formación pedagógica, didáctica y disciplinar sólida para realizar procesos de educación inclusiva, desarrollan el pensamiento reflexivo, crítico, creativo y sistemático en sus alumnos y actúa desde los valores universales.

Metodología. La investigación de la cual deriva la presente ponencia es producto del seguimiento a la aplicación del Plan y programas de estudio en dos momentos, el primero a partir de la revisión de las planificaciones docentes contrastando con el programa de curso y la planeación del mismo curso del semestre inmediato anterior, y el segundo a través de la observación en el aula de la práctica docente.

El enfoque es de tipo cualitativo ya que busca profundizar en la identificación y comprensión de los factores que inciden en la implementación del currículo de la Escuela Normal, debido a la traducción e interpretación del currículo en la planificación docente. El método es interpretativo/no experimental, interpretativo porque la investigación se dirige hacia una valoración crítica de la práctica docente y de su interacción con los elementos que conforman el currículo de la Educación Normal, y no experimental, por el nivel de conocimiento que se adquiere para dar cuenta de los factores que inciden en la práctica docente como objeto de estudio, no solo desde la descripción sino desde el hecho de encontrar las causas del mismo sin manipular deliberadamente la información.

Se consideran como métodos de análisis, el método histórico lógico por la consideración de objetos en constante movimiento, vislumbrando que la investigación trata de estudiar la práctica docente en las Escuelas Normales, el

método de inducción-deducción como un procedimiento de inferencia que se basa en la lógica para emitir juicios y razonamientos.

Como métodos y técnicas empíricas se considera la observación participante para recuperar información in situ, el análisis de contenido para el análisis de información y documentos escritos y grupos focales a fin de recuperar experiencias y puntos de vista directamente de los docentes.

Resultados. Derivado del análisis y valoración de los resultados del seguimiento a la aplicación del Plan y programas de estudio, con relación a la aplicación del currículo de la Escuela Normal, a través de un grupo focal aplicado a 9 docentes de la academia de tercer grado de la Licenciatura en Educación Primaria, se obtienen los siguientes resultados

- No se conocen a profundidad los propósitos y fines del plan de estudios.
- Hay confusión en los enfoques y propósitos de los trayectos formativos.
- Se reconoce la importancia de la comprensión de los propósitos y fines del plan de estudios para elevar la calidad educativa.

Con relación a la revisión de la información derivada de la revisión de las planificaciones docentes y de la observación áulica se reconoce el enfoque centrado en el aprendizaje, pero al momento de recuperar las experiencias con la aplicación del plan de estudios se distinguen:

- Confusiones significativas en el uso de las metodologías propuestas.
- Dificultad para aterrizar los dominios del saber con relación a los cursos que integran la malla curricular.
- Se identifican posturas y juicios diversos en la interpretación de los fines y propósitos establecidos en el currículm y en los programas de curso.
- No se comprende la relación de los trayectos formativos.

Con base en los hallazgos de la investigación se identifica que en la implementación del currículo no solo intervienen los actores de la educación y su esencia, sino que también intervienen otros factores que dificultan la adecuada y correcta aplicación del currículo de la Educación Normal, entre los que destacan:

- Factores Institucionales. La diversidad de actividades programadas y emergentes por atender durante el semestre, así como el clima laboral.
- Factores Pedagógicos. Comprensión e interpretación de lo que se espera y lo que realmente se enseña y cómo se evalúa.
- Factores tecnológicos. Desigualdad en el manejo, uso y aplicación de recursos tecnológicos e innovaciones digitales.
- Factores de contexto. La representación cultural, la representación de la acción, la acción interactiva y la construcción de la práctica que realiza cada docente desde su perspectiva.

Discusión y conclusiones. Considerando que las Escuelas Normales deberán dar cuenta del nivel educativo de los futuros docentes que en ellas se forman; es menester que los docentes formadores de docentes tengan claridad de la intencionalidad educativa, que comprendan e interpreten de manera precisa las finalidades y propósitos establecidos en el currículo de la Escuela Normal, para poder dar cuenta del logro de estos. La interpretación que cada uno realiza orienta las acciones y esfuerzos para el logro de los propósitos educativos. Esta interpretación es la que determina la dirección que ha de tomar la puesta en marcha de las reformas educativas y de no ser común, correcta, clara, precisa y adecuada, desviará el logro de las metas esperadas.

Se vislumbra la necesidad de llegar a una correcta interpretación colegiada del currículum, como la vía para la transformación social y el crecimiento del ser humano como necesidad de éste, misma necesidad que justifica y fundamenta la existencia de las Reformas Educativas presentes y futuras de nuestro país. Por lo que se vislumbra la posibilidad de diseñar una estrategia que promueva la atención a los factores identificados para asegurar el logro de los fines de la Educación Normal.

Referencias

Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum?, En Angulo, R., José, F. y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículo* (pp.17-29). Aljibe

Lafont, C. (2010). Gadamer y Brandom: sobre la interpretación. *Scielo. Signos Filosóficos* *12*(23), 1-2. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1665-13242010000100004&lng=es&nrm=iso

Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

MacKerman, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Morata.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.

Interculturalidad crítica y educación para la paz: un trayecto posible

Escuela Normal de Jilotepec
Isaura Martínez Rodríguez

Palabras clave: *prácticas situadas, didáctica, transformación, sentipensares, convivencia escolar.*

Resumen. La presente ponencia analiza la responsabilidad en la formación de docentes desde la perspectiva de la interculturalidad crítica y la Educación para la Paz, entendidos como ejes fundamentales para la construcción de sociedades más empáticas, basadas en las relaciones interpersonales respetuosas de la diversidad. Desde este enfoque, se reconoce que las desigualdades, exclusiones, discriminación y distintas formas de violencia atraviesan las realidades escolares.

En este sentido, la formación normalista tiene un compromiso ético, pedagógico, social. Justamente, en lo pedagógico se despliegan una serie de recursos didácticos, teóricos y metodológicos que permitan a los futuros docentes acercarse a los verdaderos problemas de las aulas, y de ahí que incidan en la transformación positiva.

Se presenta el carácter incipiente en la implementación de prácticas docentes desde las perspectivas en mención; concebidas como relevantes para alcanzar el reconocimiento, la emancipación y el empoderamiento tanto para quien investiga como para quienes son parte del proceso de investigación.

Se comparte la experiencia con los estudiantes normalistas del cuarto semestre, específicamente en el curso Interculturalidad Crítica e Inclusión, quienes desde los primeros acercamientos teóricos y prácticos de una propuesta orientada desde el diálogo de saberes como base para una convivencia escolar sustentada en la paz. Metodológicamente, el estudio considera la investigación acción participante (IAP), porque impulsa a los estudiantes a procesos de reflexión sobre sus formas de actuar y pensar.

Introducción. La Educación para la Paz (EpP) en México amplía su campo de acción ante una marcada violencia, discriminación y fácil hostilidad social. Se ha ido constituyendo como una postura orientada a la construcción de relaciones basadas en la fraternidad, respeto, encuentro y diálogo. En este sentido, la paz, más allá de ser un derecho, es un valor, un sentimiento, una aspiración para vivir de otro modo.

Cada día, personas de todas las edades aspiran a una realidad distinta. Sin embargo, al observar cerca que nunca, incluso en los espacios más íntimos como el hogar. Se manifiesta a través de gritos, enojos, reclamos, amenazas, peleas interminables, y por supuesto los conflictos constantes. Frente a esta realidad lacerante, resulta necesario interrumpir la normalización de estas prácticas, particularmente en niñas, niños y futuros docentes.

Por ello, se requiere que los docentes en servicio cuenten con herramientas teóricas y prácticas que resulten beneficios o escuchar las noticias se constata la gravedad social que vive el mundo. Sin duda, los docentes, con su experiencia didáctica pueden reorientar cómo repensar el sentido de la vida que se desea construir. En este contexto, el Estado de México, al igual que otras entidades del país, enfrenta serias dificultades para revertir la indiferencia social frente a las múltiples expresiones de violencia. Aunque se han logrado algunos avances en estos temas, persiste la necesidad de reorientar la práctica docente.

Para ello, resulta indispensable fortalecer y empoderar didácticamente al futuro docente. Los jóvenes son un campo fértil, debido al acercamiento al tema, son más proclives a expresar con mayor claridad las creencias y los prejuicios que los confinan. Sin duda, la formación de docentes en las escuelas normales adquiere una responsabilidad social ineludible; se promueve el desarrollo de escenarios vivenciales para la construcción de la paz en las escuelas.

Metodología. La interculturalidad crítica no busca únicamente describir la diversidad, sino transformar la realidad social y educativa; ello exige una metodología coherente con los contextos y problemáticas que se investigan. En este sentido, IAP resulta pertinente, dado que se sustenta en la participación activa, el diálogo y la transformación colectiva de la realidad. La IAP tiene coherencia de fondo con la interculturalidad crítica: reconoce a los sujetos y sus dinámicas.

Durante la experiencia se han implementado técnicas de investigación cualitativa coherentes con la metodología, tales como entrevistas a profundidad y la observación participante, esta última como parte central de etnografía. Además, de producciones de los estudiantes, entre otras. Estas técnicas de investigación permiten recuperar información sobre el impacto de la propuesta en la vida personal y en el proceso de formación de los futuros docentes, así como valorar si constituye una alternativa viable para transitar hacia una paz sostenible con un enfoque intercultural.

La metodología actúa como un puente para identificar, reconocer y reconstruir mejores condiciones para una convivencia intercultural y pacífica. No sólo facilita el acceso al campo educativo, sino que posibilita una compresión situada de las prácticas, los significados y las relaciones que se construyen en el aula. Cada técnica de investigación contribuye a interpretar, explicar y reflexionar sobre las perspectivas de los participantes.

De acuerdo con Rubio y Varas (2004), la IAP supone analizar la realidad como una forma de conocimiento y de sensibilización, con el propósito de que los propios participantes comprendan su situación y acuerden estrategias para transformarla. Investigar implica reconocer la diversidad para actuar. En este proceso, los estudiantes normalistas no solo reflexionan sobre su práctica, sino que se reconocen como sujetos transformadores.

La IAP articula tres dimensiones fundamentales: investigación, acción y participación. La investigación implica la reflexión crítica y la sistematización de la experiencia; la acción se traduce en intervenciones orientadas a la mejora de las prácticas educativas; y la participación garantiza que los sujetos involucrados sean protagonistas del proceso. En esta lógica de la metodología se recupera la propuesta de los modelos de EpP (Jares, 2012) porque son coincidentes con la propuesta aquí expuesta, y con el paradigma sociocrítico.

Resultados. La mayoría de los docentes del ámbito normalista desconocen que es posible construir ambientes de aprendizaje a partir de prácticas orientadas a la paz y la interculturalidad. Es en la educación donde se construyen y se marcan pautas de actuación social, por lo que resulta indispensable fortalecer la comprensión

contextual y generar espacios de convivencia pacífica sustentados en la interculturalidad. Estas bases teóricas dan fundamento a la presente investigación.

En este marco se implementó una primera estrategia denominada “Ágape Intercultural”, aplicada durante el ciclo escolar 2024–2025 con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. El proceso consistió en solicitar a cada participante que acudiera al aula con tres elementos: el primero, un juguete de su infancia que evocara un recuerdo significativo; el segundo, una frase con la que se identificara; y, el tercero, un alimento que tuviera un valor simbólico en su historia personal.

Previo a la actividad, se explicó al grupo que el propósito era reconocer, desde una experiencia vivencial, la importancia del respeto a la diversidad, la escucha activa, el reconocimiento de las trayectorias personales y la construcción de una cultura de paz. Las mesas se colocaron al centro del aula para disponer los alimentos al término de las exposiciones, mientras que las sillas se acomodaron alrededor, de modo que todos los participantes, incluida la investigadora, quedaran frente a frente. Además, acompaña, orienta y sistematiza, mientras que los estudiantes aportan sus vivencias, interpretaciones y propuestas.

En el orden que el propio grupo determinó, cada estudiante presentó su juguete, explicó su significado, hizo lo mismo con el alimento y compartió la frase seleccionada, estableciendo vínculos entre estos tres elementos. Al finalizar la intervención de cada estudiante, se coloca el alimento en el centro del aula, a fin de compartir con todo el grupo. La misma la naturaleza de la actividad, la vuelve muy significativa por las emociones que se vierten. Los relatos personales aluden a recuerdos vinculados a la familia, la infancia, las pérdidas familiares o de mascotas, así como experiencias de cuidado y afecto. Algunas de las expresiones recogidas fueron:

E1: “Con esta estrategia y la asistencia a las prácticas en escuelas multigrado, descubrí que realmente sí quiero ser maestro” (lo expresó llorando).

E2: “No quiero compartir ahora mi historia, mejor al final” (lo dijo entre lágrimas).

E3: “Este juguete me lo regaló una persona muy especial que ya no está conmigo”.

E4: “Este alimento es mi favorito porque representa un tiempo en el que la situación económica de mi familia era difícil; mi mamá hizo el esfuerzo por cocinarlo para mi cumpleaños”.

La reflexión giró en torno a que, al momento de aplicarla, se favorece el acercamiento a la diversidad, es decir, se investiga y, al mismo tiempo, se genera conexión y empatía con los participantes, lo cual transforma la percepción que se tiene de las personas. La actividad funcionó simultáneamente como intervención pedagógica y como proceso de investigación.

A la vez, se solicitó a los estudiantes implementar una propuesta con enfoque intercultural de paz en la segunda jornada de práctica profesional de ese mismo semestre. Todos los estudiantes, debían demostrar con plan de clase y evidencias lo realizado. De igual forman, estudiante de quinto semestre, durante un intercambio académico con una escuela normal de Chiapas. Destacó en entrevista su valor para generar empatía y diálogo intercultural.

Esta experiencia se replicará para el presente ciclo 2025-2026, con los estudiantes que se incorporan al mismo semestre. La intención es hacer un estudio comparativo entre dos generaciones.

Discusión y conclusiones. Se requiere replantear los compromisos y responsabilidades de los educadores para asumirla como una meta central de la práctica educativa. En este mismo sentido, la ecología de saberes converge en el cambio real: acciones transformadoras para construir espacios de paz. Para ello, la toma de conciencia crítica de los involucrados es un paso fundamental.

Resulta relevante recuperar el pensamiento de Catherine Walsh (2008, 2024), cuya producción teórica y praxis político-epistémica constituyen un referente central en los debates latinoamericanos sobre decolonialidad e interculturalidad. Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio estratégico para reeducar a niñas, niños y jóvenes, así como para resignificar las prácticas docentes. Ciertamente, la educación formal se torna emergente para incorporar a docentes en servicio y docentes en formación en la transformación social desde la formación en Educación para la Paz en las escuelas.

Referencias

Aguilar M. J. y Buraschi, D. (2012). El desafío de la Convivencia Intercultural. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 20*(38), 27-43. http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a03v20n38.pdf

Galtung, J. (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz. En Rubio, A, (Ed.), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*. Universidad de Granada.

Jares, X. (2012). *Educación para la paz. Su teoría y práctica.* Popular.

Rubio, M. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social*. *Métodos y técnicas de investigación*. CCS.

Sandoval, E. A. (2016). *Educación para la paz integral memoria, interculturalidad y decolonialidad*. ARFO.

Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/15.pdf

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. UNICEF. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf

Experiencias de planeación desde el curso Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje

Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl
Ymilce Rodríguez Barrera
Dulce María Rangel Boyzo
Berenisse Penelope Cruz Vargas

Palabras clave: *formación docente, planeación, secuencia didáctica, educación primaria y educación socioemocional.*

Resumen Este trabajo analiza las experiencias de 18 docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl durante el diseño y aplicación de secuencias didácticas enfocadas al desarrollo socioemocional. La práctica, realizada en junio de 2025, se fundamentó en el curso "Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje" del Plan 2022, vinculándose al Campo Formativo de lo Humano a lo Comunitario.

El objetivo central fue analizar las reflexiones derivadas de la implementación de estas estrategias en escuelas primarias. Metodológicamente, se empleó un enfoque cualitativo mediante el uso de narrativas, observación no participante y revisión de productos, aplicando la triangulación de datos para comprender las experiencias de los participantes.

Los resultados revelaron diversos niveles de reflexión crítica: siete estudiantes identificaron aprendizajes significativos sobre el vínculo pedagógico, siete realizaron una autocrítica genuina sobre su intervención y cuatro se centraron únicamente en fortalezas, evitando el análisis de errores. Un hallazgo relevante fue que más del 50% de los niños de primaria mostraron inhibición para expresar emociones por temor al juicio social.

El estudio concluye que la reflexión docente se encuentra en una etapa inicial y requiere de mayor acompañamiento para trascender descripciones superficiales. Los aportes subrayan la importancia de fortalecer la autogestión emocional y generar ambientes seguros que atiendan las barreras emocionales en el aula.

Introducción. A partir del curso Desarrollo socioemocional y aprendizaje, correspondiente al Trayecto Formativo Bases teóricas y metodológicas de la práctica del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2022, se marca como evidencia integradora una secuencia didáctica que aborde la dimensión socioemocional incorporada al Campo de lo Humano a lo Comunitario, por lo que se determinó que los docentes en formación aplicarían dicha secuencia durante el segundo periodo de Prácticas de ayudantía en el Nivel Primaria, realizado del 09 al 13 de junio de 2025, permitiendo el desarrollo de habilidades cognitivas, valores, actitudes y habilidades socioemocionales esenciales para su bienestar personal y su convivencia con otros, así como la identificación del diseño de la secuencia didáctica que involucra la selección de contenidos, el conflicto cognitivo, las características del contexto, los procesos metacognitivos, el diálogo y la retroalimentación, reconociendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se reducen al ámbito académico, sino que están relacionadas de manera directa con las emociones, las relaciones interpersonales y el entorno social.

El trabajo, representó una oportunidad para coadyuvar la fase de inmersión en la que se sitúa el programa del curso con el rasgo del Perfil de egreso “Planifica sus estrategias y actividades desde un sentido humanista para el desarrollo de habilidades sociales y de autogestión socioemocional y bienestar de niños y niñas en un marco de empatía, convivencia sana sororidad, equidad, diversidad sexual, equidad de género y respeto” (SEP, 2022a. p. 11), teniendo como referente a la Nueva Escuela Mexicana y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), que impulsan a una educación más humana e inclusiva.

El objetivo fue analizar las experiencias formativas vividas por los docentes en formación de segundo semestre en el campo de lo humano a lo comunitario, para fortalecer dominios al diseñar y desarrollar planeaciones didácticas situadas desde una interculturalidad crítica, considerando el Plan y los programas de estudio vigentes para la educación primaria.

Formación Inicial docente. Al estar ubicado el curso en la fase de inmersión, se tomó en cuenta que el diseño de las secuencias didácticas y propiamente el proceso de aplicación en sus escuelas de práctica fuera gradual y sistemático asociado al

desarrollo socioemocional y las relaciones interpersonales, sin dejar de lado habilidades, actitudes y valores.

Con base a Imbernón (2013), se retomó la conceptualización de la formación docente, donde propone que deberá ser un proceso integral que articule lo académico con lo humano y lo social, permitiendo al futuro educador construir una identidad profesional crítica y comprometida. En esta etapa, la práctica se convierte en un eje formativo esencial, ya que permite al estudiante enfrentarse a situaciones reales, reflexionar sobre ellas y transformar su manera de enseñar, adquiriendo saberes teóricos, habilidades prácticas y actitudes necesarias para el ejercicio profesional, así como la puesta en práctica de competencias que lo preparen para atender a la diversidad, promover el aprendizaje significativo y asumir una postura ética y reflexiva ante la enseñanza al detectar que su herramienta principal es la planificación didáctica, pues invita a los futuros docentes a diseñar experiencias centradas en el bienestar y la formación integral del estudiante.

La identificación conceptual de las secuencias didácticas. Se identificaron autores como Tobón (2010) y Pimienta (2011), que nos permitieron conceptualizarla como una estrategia de planificación donde las actividades previamente pensadas conservan una relación de sucesión que dan orden y lógica a los procesos de enseñanza, así mismo las actividades de aprendizaje y la evaluación determinan el logro alcanzado mediante los recursos seleccionados.

Así mismo, se cuidó que las secuencias didácticas estuvieran determinadas por tres momentos básicos: actividades de apertura, de desarrollo y de cierre. Donde las de apertura sirvieran de diagnóstico para identificar el punto de partida de los contenidos, al reconocer los aprendizajes previos y generar esa vinculación con los referentes teóricos cubriendo los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las de desarrollo, se dejó en claro con los docentes en formación, que estas son actividades que introducen al conocimiento, en donde los alumnos debían ser los protagonistas y así llegar a un logro de aprendizajes, el docente por su parte ponía en juego su capacidad y/o habilidad para la toma de decisiones que generarán las condiciones prácticas de los aprendizajes en ese caso de los PDA. Y finalmente las de cierre, donde se valoran los desempeños mediante los

instrumentos de evaluación, realizando el balance de logros y oportunidades de mejora.

Campo Formativo de lo Humano a lo Comunitario. Con base a la SEP (2022b), se destaca la importancia de dicho campo, como una propuesta educativa integral que coloca en el centro a la persona y su entorno social. Su enfoque va más allá del aprendizaje académico, al considerar aspectos emocionales, afectivos y contextuales del estudiante, contribuye a la construcción de relaciones equitativas e inclusivas que favorecen una educación más humana y significativa. Por lo tanto, el campo formativo reconoce que el ser humano interactúa en comunidad, realizando una construcción personal y social, rescatando el aprendizaje con base a las experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que favorecen progresivamente la construcción de la identidad, de la pertenencia, la conexión emocional y el compromiso ético para la satisfacción de las necesidades humanas.

Educación socioemocional. El desarrollo socioemocional es una dimensión fundamental en el proceso educativo, ya que involucra la adquisición de habilidades para reconocer y gestionar emociones, establecer relaciones sanas, tomar decisiones responsables y mostrar empatía. Estas competencias no solo mejoran el clima escolar, sino que favorecen el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

Goleman (1995), pionero en el estudio de la inteligencia emocional, argumenta que las habilidades emocionales son tan importantes como las cognitivas, especialmente en contextos educativos. Por ello, la formación docente debe incluir la capacitación en este ámbito, para que los maestros puedan promover el desarrollo socioemocional de sus alumnos y también el propio.

Metodología. Se realizó con el grupo de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, conformado por 26 estudiantes (8 varones y 18 mujeres), de los cuales sólo fueron seleccionados 18 docentes en formación que participaron activamente en el diseño de la secuencia didáctica, la implementación y/o reflexión de las actividades didácticas orientadas al

desarrollo socioemocional en sus escritos reflexivos como parte del producto integrador que en este caso fue una narrativa.

La recopilación de la información busco recuperar las reflexiones centradas en las vivencias de los estudiantes a partir de sus propias narrativas. Se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos;

- Observación no participante, registrada durante las presentaciones o socializaciones de las secuencias didácticas, lo que permitió identificar actitudes, enfoques pedagógicos y relaciones establecidas.
- Revisión de secuencias didácticas y análisis de escritos reflexivos, productos elaborados durante el curso como evidencia integradora.

Para obtener la discusión y conclusiones, se aplicó la triangulación de datos y teorías, con la finalidad de comprender a profundidad las experiencias y significados construidos por los participantes, así como identificar patrones recurrentes, contradicciones o profundizaciones que decían, escribían y hacía los docentes en formación.

Resultados. Se mostró una tendencia a describir actividades de manera superficial, sin profundizar en los aprendizajes derivados de la experiencia ni en las implicaciones pedagógicas. Si bien se reconoce el esfuerzo por vincular la dimensión socioemocional en sus secuencias didácticas, muchas de las reflexiones se limitaron a aspectos no formales o anecdóticos. No obstante, se identifica de los 18 docentes en formación los siguientes datos;

- Siete lograron identificar aprendizajes significativos, reconociendo la complejidad de trabajar lo socioemocional en el aula y reflexionando sobre la importancia del vínculo con los alumnos. Estos casos fueron valiosos para el análisis, pues evidencian un proceso de construcción de identidad docente más crítico y consciente.
- Cuatro centraron sus reflexiones en las fortalezas del trabajo realizado, sin una identificación clara de las debilidades o aspectos susceptibles de mejora. Esto limita la posibilidad de construir procesos formativos más profundos y autorregulados.

- Siete realizaron autocrítica genuina sobre su planificación o intervención, y en estos casos se observaron avances relevantes en la comprensión de su función como futuros docentes.

Como resultado positivo obtenido, fue la reflexión sobre la gestión emocional en el aula, especialmente en cuanto a la importancia de no reprimir emociones, destacando la identificación de sus propias emociones durante el proceso de planeación e implementación que fue un elemento clave para su aprendizaje. En cuanto al trabajo con estudiantes de nivel primaria, se reportó que más del 50% de los niños y niñas mostraban inhibición para expresar emociones por temor a ser juzgados por sus compañeros. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la confianza, la empatía y la convivencia grupal como condiciones previas para abordar lo socioemocional en el aula.

Discusión y conclusiones. Se identifica una tendencia a evitar el análisis de errores o áreas de mejora, lo que permite suponer que se sigue dando prioridad a una evaluación de producto más que de proceso. Si bien se evidencia una intención de integrar lo socioemocional en sus prácticas, la reflexión crítica aún se encuentra en una etapa inicial, como lo señala Imbernón (2013), que la construcción de una práctica reflexiva requiere tiempo, guía docente y experiencias significativas. Por lo que se requerirá de un mayor acompañamiento durante las próximas jornadas de los docentes formadores de docentes para reflexionar de manera crítica y profunda sobre su práctica.

Por otro lado, los hallazgos relacionados con la inhibición emocional en los estudiantes de primaria coinciden con estudios sobre expresión emocional en la infancia realizados por Goleman (1995), quien afirma que el miedo al juicio social es uno de los principales obstáculos para el desarrollo emocional en la escuela, por lo que es primordial la necesidad de generar ambientes seguros y afectivos en el aula. Estos resultados abren la posibilidad de nuevas líneas de investigación, por ejemplo: ¿cómo acompañar mejor a los futuros docentes en la autocrítica y el desarrollo emocional? ¿Qué estrategias funcionan para fomentar la expresión emocional en niños dentro de contextos inhibidos?

De tal manera que la experiencia nos permite visivilizar la necesidad de fortalecer la reflexión crítica en la formación inicial docente, confirmando la relevancia de abordar lo socioemocional no solo en los contenidos, sino también en las relaciones y el ambiente escolar.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona Praxis. Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairos.

Imbernón Muñoz, F., y Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-12.

Pimienta Prieto, J. H. (2011). Secuencias didácticas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *63*(1), 77-92.

Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Programa del curso. Desarrollo socioemocional y aprendizaje. Segundo semestre. Licenciatura en Educación Primaria*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/R1nHJ4O2S24422.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022b). *De lo humano a lo comunitario*. Gobierno de México. https://conocetuslibros.sep.gob.mx/sec3-cf-hc

Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Prentice Hall.

Pedagogía de la ternura en la formación docente

Escuela Normal de Tlalnepantla
Silvia Martínez Becerril
Magdalena Núñez Solano
Luis Roberto Días Mares

Palabras clave: *pedagogía de la ternura, formación docente, modelo académico, ética del cuidado.*

Resumen. La formación docente en la Educación Normal enfrenta una tensión persistente entre los discursos humanistas que orientan los modelos formativos y su concreción efectiva en el currículum, las prácticas pedagógicas y la cultura organizacional. Esta ponencia se presenta como un avance del proyecto de investigación titulado “Modelo Pedagógico Humanizante para la Formación Inicial en la Escuela Normal de Tlalnepantla”, el cual parte del reconocimiento de una disociación crítica entre el ideal humanista y las dinámicas institucionales que configuran la experiencia formativa cotidiana.

El objetivo es fundamentar teóricamente la pedagogía del amor y la ternura como eje estructurante de un modelo académico humanizante para la formación docente, orientado a fortalecer la coherencia entre los postulados normativos del modelo educativo vigente y las prácticas académicas en las escuelas normales. Desde un enfoque mixto, sustentado en la investigación–acción participativa, se analizan avances diagnósticos y conceptuales que evidencian el potencial de la pedagogía de la ternura para integrar de manera sistémica las dimensiones afectiva, ética y relacional en la formación inicial del profesorado.

Se reconoce ternura como un principio ético-político y pedagógico que orienta la gestión académica, fortalece la identidad docente y contribuye a la construcción de una cultura institucional del cuidado, el respeto y la corresponsabilidad, en el marco de los principios del Modelo Educativo 2022 para la formación inicial docente y de la Nueva Escuela Mexicana.

Introducción. La formación docente en la Educación Normal se encuentra atravesada por profundas tensiones derivadas de políticas educativas orientadas a la estandarización, la medición del desempeño y la racionalidad técnico-instrumental. Si bien estos enfoques han contribuido a la profesionalización de la docencia, también han propiciado un distanciamiento progresivo entre los principios humanistas que orientan los discursos institucionales y su materialización en el currículum, las prácticas pedagógicas y la cultura organizacional de las escuelas normales.

En el contexto mexicano, estas tensiones adquieren particular relevancia a partir de la implementación del Modelo educativo 2022, el cual, en consonancia con la Nueva Escuela Mexicana, coloca en el centro de la formación docente a la persona, la comunidad, la diversidad cultural y la responsabilidad ética del profesorado frente a los desafíos sociales contemporáneos (SEP, 2022). Este modelo propone una formación integral que articula saberes disciplinares, pedagógicos, éticos y socioemocionales; sin embargo, su concreción en las prácticas formativas continúa siendo un reto para las instituciones normalistas.

Diversos diagnósticos institucionales y estudios en el ámbito de la formación inicial docente han evidenciado una disociación entre el ideal de una formación integral, centrada en la persona, la vida y la comunidad, y las dinámicas formativas que se viven cotidianamente en la Educación Normal. Esta disociación impacta de manera directa en la construcción de la identidad profesional del normalista, en la calidad de los vínculos pedagógicos y en la coherencia de los modelos académicos que orientan la gestión de la formación docente.

La presente ponencia se inscribe como un avance del proyecto de investigación titulado “Modelo Pedagógico Humanizante para la Formación Inicial en la Escuela Normal de Tlalnepantla”, cuyo objetivo general es diseñar, validar e implementar un modelo pedagógico fundamentado en los principios de la pedagogía del amor y la ternura. En este marco, el objetivo específico de la ponencia es fundamentar teóricamente la pedagogía de la ternura como eje estructurante del modelo, identificando sus implicaciones epistemológicas, éticas, pedagógicas y de gestión académica.

El tema de estudio se centra en la pedagogía de la ternura como categoría ética, pedagógica y política, entendida no como un componente accesorio de la formación, sino como un principio organizador de los procesos de enseñanza, aprendizaje, acompañamiento y evaluación. Conceptos como ética del cuidado, vínculo pedagógico, subjetividad, cultura institucional y gestión académica humanizante resultan fundamentales para comprender el alcance de los resultados que se presentan.

Desde el horizonte de la Nueva Escuela Mexicana, la pedagogía de la ternura dialoga directamente con principios como el humanismo, la inclusión, la interculturalidad crítica y la construcción de comunidades de aprendizaje solidarias, los cuales se reconocen como ejes del proyecto educativo nacional vigente (SEP, 2023). En este sentido, la ternura se configura como una categoría que operacionaliza dichos principios al traducirlos en prácticas concretas de relación pedagógica, evaluación formativa y gestión académica con sentido ético.

El proyecto de investigación se desarrolla desde un enfoque mixto de investigación–acción participativa, lo cual permite articular procesos de diagnóstico, fundamentación teórica y transformación de las prácticas educativas. Desde la dimensión cualitativa se recuperan narrativas, experiencias formativas y reflexiones de estudiantes, docentes y directivos; mientras que la dimensión cuantitativa aporta información diagnóstica sobre percepciones y prácticas institucionales vinculadas al cuidado, la afectividad y la relación pedagógica.

La investigación–acción participativa orienta el trabajo hacia la construcción colectiva de alternativas pedagógicas, involucrando activamente a los actores institucionales en la reflexión crítica y la transformación de la cultura académica, con el propósito de consolidar un modelo pedagógico humanizante. Esta elección metodológica resulta coherente con el enfoque formativo del Modelo Educativo 2022 para la Educación Normal, el cual promueve la reflexión crítica sobre la práctica, la construcción colectiva del conocimiento y la corresponsabilidad de los actores educativos en la transformación de las instituciones formadoras de docentes (SEP, 2022). De este modo, la metodología asumida no solo responde únicamente a una decisión técnica, sino a un posicionamiento ético y político acorde con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Resultados. Los resultados que se presentan corresponden a una fase diagnóstica y de fundamentación teórica del proyecto. En primer lugar, se identifica una disociación entre el ideal humanista institucional y las prácticas formativas reales, caracterizada por la fragmentación del saber, el énfasis en lo técnico-instrumental y procesos de evaluación con predominio administrativo sobre lo formativo. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Freire (1997), quien advierte que los discursos emancipadores pierden sentido cuando no se traducen en prácticas pedagógicas coherentes, así como con Giroux (2011), al señalar los efectos deshumanizantes de los modelos tecnocráticos de formación docente.

En segundo lugar, emerge con fuerza la centralidad del vínculo pedagógico y de la dimensión afectiva como condiciones para el aprendizaje significativo y la construcción de la identidad docente. Este resultado se sustenta en la ética del cuidado propuesta por Noddings (2003) y en la perspectiva relacional del aprendizaje desarrollada por Maturana (1996), quienes coinciden en que el conocimiento se construye en un espacio emocional y ético de reconocimiento del otro.

En tercer lugar, el análisis teórico-empírico permite identificar a la pedagogía del amor y la ternura como categoría articuladora del modelo académico en construcción. Cussianovich (2010) concibe la ternura como una opción ética y política que reconoce la dignidad del sujeto, mientras que Freire (1997) la vincula con un compromiso radical con la humanización y la transformación social. Desde esta perspectiva, la ternura resignifica prácticas como el acompañamiento tutorial, la evaluación formativa y el diálogo pedagógico.

Finalmente, los resultados preliminares evidencian implicaciones directas para la construcción de una gestión académica humanizante, orientada al cuidado de las trayectorias formativas y a la corresponsabilidad institucional: estos hallazgos apuntan a la necesidad de fortalecer una gestión centrada en el acompañamiento académico y en la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje, dimensiones que encuentran en la pedagogía de la ternura un fundamento ético y pedagógico consistente. En sintonía con Boff (2002), el cuidado se reconoce así como un principio ético que interpela no sólo las prácticas de aula, sino también las estructuras organizativas y las decisiones académicas institucionales.

Discusión y conclusiones. Los avances presentados permiten sostener que la pedagogía de la ternura constituye un fundamento teórico sólido para la construcción de un modelo pedagógico humanizante en la Educación Normal. Lejos de concebirse como una dimensión afectiva accesoria, la ternura se configura como un principio ético-político que articula formación docente, gestión académica y la cultura institucional.

Pensar la formación docente desde este horizonte implica reconocer que el rigor académico no se contrapone al cuidado; por el contrario, se ve fortalecido cuando el conocimiento se orienta al servicio de la vida, la dignidad humana y la transformación social. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, asumir la pedagogía de la ternura como principio estructurante implica avanzar más allá del plano declarativo de los documentos normativos y consolidar prácticas formativas con los principios de justicia social, dignidad humana y responsabilidad ética que orientan el proyecto educativo nacional (SEP, 2023). Desde esta perspectiva, la ternura se constituye como una vía para materializar el Modelo Educativo 2022 en la vida cotidiana de las Escuelas Normales.

Referencias

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trotta.

Cussianovich, A. (2010). *Pedagogía de la ternura: reflexiones desde la práctica*. IFEJANT.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (2011). *Pedagogía crítica y resistencia cultural.* Siglo XXI Editores.

Maturana, H. (1996). El sentido de lo humano. Dolmen Ediciones.

Noddings, N. (2003). *El cuidado: un enfoque femenino de la ética y la educación moral* (2ª ed.) Amorrortu.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Modelo educativo para la educación normal: plan de estudios 2022*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.

Capítulo 2. Docencia, tecnología y aprendizaje de lenguas

Habilidades del pensamiento crítico para el uso de información en la web

Escuela Normal de Ecatepec
Rosa Fidela Fragoso Galbray
Cosme Esparza Flores,
Nancy Castro Fragoso
Martha Rocío Conchas Gaytán
Norma Isela García Vega

Palabras clave: *pensamiento crítico, educación normal, la Web, formación docente.*

Resumen. La sociedad actual está inmersa en un contexto donde las noticias falsas tienen consecuencias reales, por lo que resulta necesario formar estudiantes con un pensamiento crítico, analítico y reflexivo para el uso de la información con responsabilidad y ética para su manejo, un problema que como docentes formadores en la escuela normal nos enfrentamos, es que los estudiantes cuando se les pide una investigación solo copia y pega sin saber seleccionar la información verídica. Se requiere que el docente conozca las habilidades, capacidades y saberes de los estudiantes y así poder identificar la información que ellos nos proporcionan sea verídica o falsa, por ello se plantean las siguientes interrogantes, ¿qué herramientas pueden facilitarles a los estudiantes en la identificación y selección de fuentes confiables en Internet?, ¿qué estrategias serían más efectivas para fomentar una valoración crítica de la información que encuentran en la Web?, ¿cómo esta situación afecta no solo el desempeño escolar de los estudiantes, sino también su capacidad para tomar decisiones informadas en el futuro? el objetivo de orientar y apoyar a los docentes en formación de la licenciatura en educación primaria al favorecer su pensamiento crítico para saber seleccionar y utilizar información confiable en la web. Al analizar los ensayos de los estudiantes se identificó que copian y pegan la información sin usar el pensamiento crítico y es necesario orientar y apoyarlos para que busquen y consulten fuentes confiables en la web, que se pregunten, se cuestionen, el ¿qué? ¿cómo? ¿por qué? y el ¿para qué?

Introducción. Hoy con el avance vertiginoso y acelerado de la tecnología de la información que está al alcance de todos los estudiantes, es importante de crear entornos de aprendizaje que promueva la exploración de fuentes, el análisis crítico es esencial, y debe estar respaldado por la formación continua de los docentes y la integración de herramientas digitales en el aula, al guiar al estudiante a la mejor elección.

Según, Buckingham. (2019) sugiere que los estudiantes deben ser capaces de cuestionar, de usar su pensamiento de manera crítica para poder reconocer quién está detrás de la información, cuál es su intención y si la fuente es reconocida en su campo que se desea investigar.

El pensamiento crítico se entiende como la capacidad de analizar, evaluar y cuestionar la información de manera lógica y fundamentada, con el fin de tomar decisiones informadas y resolver problemas de forma autónoma (Facione, 2000) con ello los estudiantes deben de reconocer cuando la información que utilizan o descargan es de fuente confiable y para ello deben de saber buscar, por ejemplo, deben considerar aspectos como la autoría, la fecha de publicación, la relevancia, y la objetividad de la información.
Por otra parte, Echeverría (2000) argumenta que uno de los principales desafíos en la enseñanza de la evaluación de la información es la falta de preparación y actualización de los docentes en estas áreas, al no estar capacitado en el uso de la tecnología, consideran que todo lo que estudiantes les presenta lo consideran como excelente o muy bien.

Según la UNESCO (2018), la preparación del profesorado en competencias digitales resulta esencial para garantizar una formación integral que permita a los estudiantes utilizar la información de forma crítica, ética, efectiva y confiable. En el ámbito digital, implica discernir entre contenidos fiables y engañosos, identificar sesgos, reconocer intenciones comunicativas y argumentar con base en evidencias. Por ello, el docente no solo debe dominar las herramientas tecnológicas, sino también fomentar en sus estudiantes esta habilidad intelectual, promoviendo un uso reflexivo y responsable de los recursos digitales
En este marco, la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) Vygotsky (1978) adquiría especial relevancia. Cuando un estudiante enfrentaba la complejidad de

verificar la veracidad de una fuente o establecer criterios para discriminar información relevante, rara vez lo hacía en soledad; lo realizaba con el apoyo de docentes, compañeros o incluso mediante herramientas tecnológicas que fungían como mediadores cognitivos.

Es aquí donde cobra relevancia el apoyo y asesoría del docente al verificar que el estudiante este utilizando la información confiable en la web, que esté utilizando su pensamiento crítico al discriminar seleccionar la información.

Por ello los docentes en formación de la licenciatura en educación primaria deben de desarrollar su pensamiento crítico en el uso de la web y sabrán elegir la información confiable al orientar y apoyar a los docentes en formación de la licenciatura al utilizar información confiable en la web con un pensamiento crítico

Metodología. La investigación-acción es una metodología de investigación utilizada en el ámbito sociológico, pues su principal objeto de estudio resulta ser un grupo social y cultural de personas en el cual se identifica una situación problema que requiere ser analizada, esto desde su entorno real y natural. Esto requiere entonces de la investigación de campo y del registro de los fenómenos comunes que suelen acontecer en el grupo. Es por este registro de fenómenos que suele ser considerada una metodología de corte cualitativo, lo cual es mencionado también por Pérez /como se citó en Colmenares, 2008/, quien describe esta vertiente de las metodologías de investigación como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (p. 46).

Para esta investigación se utilizó la entrevista a los estudiantes como sujetos de análisis, así como la revisión de ensayos en relación a la filosofía para niños, donde buscaron información en la web.

Resultados. Uno de los resultados más notables fue la confianza que tienen en cualquier resultado que aparece en las primeras posiciones del buscador, ya que, para muchos estudiantes, si una página está al principio es porque es correcta, sin tomar en cuenta el tipo de fuente o si cuenta con respaldo, fue el hábito de copiar

directamente la información sin analizarla, lo cual reflejó que aún no tenían el hábito de pensar por sí mismos al momento de investigar.

A esto se sumó el desconocimiento sobre el funcionamiento de los algoritmos, ya que muchos no eran conscientes de que los resultados de búsqueda pueden estar influenciados por su historial o por intereses comerciales.

Además, varios estudiantes mencionan que usaban inteligencia artificial sin verificar si la información venía de un autor real o si estaba basada en evidencias confiables.

En la revisión de sus ensayos se identificó que muchos no sabían qué significa que una página sea institucional, desconocían la diferencia entre un sitio con terminación .org. edu o .gob.

En varios ensayos se observó que confiaban más en el diseño visual de una página que en su contenido, dando por hecho que, si una página se veía bien hecha, entonces debía ser cierta, sin importar, el nombre del autor o la fecha de publicación.

En palabras de Rodríguez (1999), “las estructuras cognoscitivas no surgen y se transforman por la sola actividad de un pensador que busca otorgar sentido a su mundo sino por la forma que dan a dicha actividad las herramientas y signos que nos provee la cultura” (p. 483). y en esta ocasión los estudiantes no utilizan su pensamiento crítico.

A través de ejercicios donde comparaban sitios web, discutían sobre qué elementos hacían confiable o no una fuente, los estudiantes analizaban textos con distintos niveles de credibilidad o realizaban búsquedas individuales para sustentar sus ideas, se pudo notar un cambio en su forma de pensar, ya que poco a poco dejaron de aceptar cualquier información como verdadera y comenzaron a desarrollar una postura más reflexiva.

Otro recurso que facilitó el desarrollo de habilidades críticas fue el acceso a sitios web institucionales o educativos, especialmente cuando los alumnos aprendieron a identificar elementos como el autor, la fecha de publicación o el tipo de terminación de la página, ello fue indispensable para seleccionar información confiable.

Es importante reconocer la información confiable en la web, al tomar en cuenta los siguientes indicadores:

-Autores que sean expertos en el tema con libros ISBN

-Que la URL tenga candado de verificación de seguridad

-Verificar en diferentes paginas para comprobar la información

-Utilizar plataformas académicas

-Consultar revistas científicas, tesis, artículos científicos ISSN

-Usar el pensamiento crítico al descubrir la información sospechosa que por lógica no es verídica

-El estilo de escritura científica que no sea redundante o fantasiosa

Conclusiones. Se reconoció que la búsqueda de información confiable en Internet constituyó uno de los mayores desafíos de la era digital, debido al volumen, velocidad y diversidad de los datos disponibles. Este fenómeno exigió una alfabetización informacional.

Es importante dotar a los estudiantes y docentes de herramientas cognitivas del pensamiento crítico y metodológicas para distinguir entre contenidos válidos y aquellos carentes de sustento, evitando así la propagación de desinformación, sesgos cognitivos y prácticas no éticas.

El rol docente demostró que la figura del maestro adquirió nuevas responsabilidades en el escenario digital, lejos de ser un simple transmisor de conocimientos, el educador se consolidó como mediador, orientador y facilitador de experiencias de aprendizaje significativo en contextos mediados tecnológicamente, para ello también debe de estar, actualizado y capacitado.

La necesidad de actualizar constantemente sus competencias digitales, pedagógicas y comunicativas se presentó como un imperativo para garantizar que su intervención educativa tuviera un impacto formativo y transformador en la vida de sus estudiantes.

Se concluye que su abordaje debe realizarse desde una visión holística e interdisciplinaria que articule políticas públicas, estrategias institucionales y prácticas pedagógicas coherentes con las demandas de un mundo en constante cambio.

La alfabetización digital, en consecuencia, se erigió como una condición imprescindible para la equidad educativa, el desarrollo del pensamiento crítico y la consolidación de una ciudadanía digital plenamente consciente y comprometida

El impacto directo fue en la calidad de sus producciones escritas y en la forma en que se expresaban en clase, ya que poco a poco fueron tomando una postura más reflexiva, demostrando que las estrategias trabajadas no solo fortalecieron su aprendizaje digital, sino que también influyeron positivamente en su desempeño general

Referencias

Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press. https://www.researchgate.net/publication/370513452_The_Media_Education_Manifesto_

Colmenares E. A. M., y Piñero M. M. L. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus.

Echeverría, J. (2000) Educación y tecnologías telemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación* (24).

Facione, P. (2000). La disposición hacia el pensamiento crítico: su carácter, medida, y relación con las habilidades de pensamiento crítico. *Diario de Lógica Informal, 20*(1).

Rodríguez, A. (1999). Constructivismo y educación: una mirada crítica. *Revista de Educación*. https://www.researchgate.net/profile/Wanda-Rodriguez

UNESCO. (2018). *Alfabetización mediática e informacional: Currículo para profesores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en inglés en la formación docente normalista

Escuela Normal de Atlacomulco
Yedid Monroy Segundo

Palabras clave: *formación de docentes, enseñanza de idiomas, comunicación oral, estrategias didácticas, inglés*.

Resumen Esta investigación aborda la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas orales en inglés dentro del marco de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, Plan de Estudios 2022, con especial énfasis en el curso de tercer semestre, Enseñanza del inglés con énfasis en la comprensión y expresión oral. Se propone un modelo de intervención didáctica que integra el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el enfoque humanista, articulando estrategias específicas para la comprensión auditiva (modelo Pre-While-Post) y la producción oral (Extensive Speaking). El objetivo central es dotar al futuro docente normalista de un repertorio de herramientas teórico-prácticas que le permitan diseñar secuencias didácticas situadas, inclusivas y efectivas, trascendiendo la mera repetición lingüística hacia la interacción significativa y la reflexión pedagógica en su futura práctica profesional.

Se hace patente la necesidad de sistematizar estrategias didácticas que impulsen el desarrollo de la oralidad, apoyadas en metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el uso de materiales auténticos (Scrivener, 2011).

Introducción. La enseñanza del inglés en las Escuelas Normales enfrenta el reto de promover un aprendizaje significativo que prepare a los futuros docentes para responder a los contextos multiculturales y globalizados. Dentro de este proceso, la comprensión auditiva y la producción oral han sido habilidades relegadas en el ámbito

escolar tradicional, a pesar de ser fundamentales para la comunicación auténtica (Flowerdew & Miller, 2005).

El Plan de Estudios 2022 para la formación inicial de docentes en México establece un perfil de egreso que demanda un profundo dominio disciplinar y pedagógico. En este contexto, el curso “Enseñanza del Inglés con énfasis en la comprensión y expresión oral” del tercer semestre se erige como un eje articulador que busca consolidar en los normalistas estrategias innovadoras que les permitan diseñar y evaluar secuencias didácticas centradas en la oralidad. La oralidad, entendida como la capacidad de interactuar y construir significado en tiempo real, constituye el fundamento de la comunicación efectiva (Rost, 2002). Sin embargo, la formación tradicional a menudo ha priorizado el conocimiento gramatical sobre la fluidez y la interacción auténtica.

El propósito de esta investigación es analizar los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo de la comprensión y expresión oral en la formación normalista y proponer un conjunto de estrategias didácticas que, alineadas con el enfoque del Plan 2022, permitan al estudiante normalista consolidar sus saberes disciplinares y procedimentales para su aplicación en el aula (DEGESuM, 2022), así como analizar el impacto de estrategias didácticas innovadoras en el desarrollo de la comprensión auditiva y la producción oral en inglés en estudiantes normalistas. El principal motivo es que en las prácticas profesionales de los docentes en formación se observa que la comprensión auditiva se limita al uso de audios prefabricados y no a situaciones comunicativas reales, la producción oral suele centrarse en actividades de repetición y no en tareas comunicativas auténticas y la dificultad al diseñar en la planeación.

Metodología. La ponencia se desarrolla bajo la modalidad de reporte de investigación parcial, fundamentado en la revisión documental del Plan de Estudios 2022 y la literatura especializada en didáctica de lenguas extranjeras, así como en las actividades desarrolladas durante las sesiones del curso con los estudiantes normalistas y la puesta en práctica del Modelo Pre, While, Post en las prácticas profesiones de algunos de los docentes en formación.

El enfoque metodológico propuesto para el aula normalista es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), tal como lo sugiere el propio programa del curso. El ABP, al ser una estrategia que promueve la co-construcción de proyectos áulicos y comunitarios, sitúa al normalista en un rol activo, donde la necesidad de comunicarse en inglés se vuelve auténtica y funcional.

La población objetivo de las estrategias didácticas son los estudiantes normalistas de tercer semestre. Los instrumentos de evaluación sugeridos en el programa, como la lista de cotejo para la planeación y la rúbrica para la reflexión escrita, refuerzan la necesidad de un enfoque práctico y reflexivo.

Resultados. Los resultados de la revisión teórica y programática convergen en la identificación de dos macro estrategias didácticas esenciales para el desarrollo de la oralidad en la formación docente: la articulación de las fases de la comprensión auditiva y la promoción de la producción oral extensiva.

Articulación de las fases de la comprensión auditiva. La comprensión oral es un proceso activo y complejo que va más allá de la simple decodificación de sonidos (Flowerdew, 2005). El modelo Pre-While-Post es fundamental para guiar al normalista en el diseño de actividades que gestionen la comprensión de manera efectiva. La aplicación de este modelo en la formación normalista permite al futuro docente internalizar la estructura de una secuencia didáctica efectiva y, al mismo tiempo, desarrollar su propia habilidad de escucha crítica.

Tabla 1. *Modelo Pre, While, Post (PWP)*

Fase	Objetivo Didáctico	Estrategias para el Normalista
Pre - listening	Activar conocimientos previos y predecir el contenido. (Activating prior knowledge – Schemata)	Brainstorming de vocabulario clave, análisis de imágenes o títulos, establecimiento de un propósito de escucha.
While - listening	Enfocarse en la comprensión de ideas principales y detalles. (Activate engagement)	Gap-filling (llenar vacíos). Toma de notas guiada, verificación de predicciones.
Post - listening	Evaluar la comprensión y utilizar la información para la producción. (Allows for reflection and skill integration)	Discusión, resumen oral o escrito, role-play basado en el contenido, diseño de una actividad de enseñanza.

Nota: Esta tabla muestra el modelo utilizado en clase y las actividades desarrolladas con los docentes en formación.

Promoción de la producción oral extensiva (extensive speaking). La expresión oral debe trascender la repetición de diálogos y enfocarse en la fluidez y la interacción significativa. Siguiendo a autores como Scrivener (2011), la producción oral extensiva se logra mediante actividades que requieren un uso prolongado y autónomo del lenguaje.

Estas estrategias, integradas en un proyecto de ABP (por ejemplo, *Micro Teaching for Primary vs. Secondary.* Producto final: Dos micro clases comparativas. Reto: ¿Cómo cambia la enseñanza del inglés según el nivel educativo?), aseguran que la expresión oral esté siempre ligada a un propósito comunicativo real.

Tabla 2. *Estrategias para desarrollar expresión oral*

Estrategia	**Descripción**	**Aplicación en la Formación Normalista**
Micro-Ponencias y "Pecha Kucha"	Presentaciones breves y estructuradas sobre temas de interés educativo.	El normalista expone un tema se su práctica o un concepto teórico, desarrollando fluidez y precisión académica.
Simulaciones de Situaciones Profesionales	Role-plays que replican interacciones reales (entrevistas con padres, reuniones de academia, etc.).	Fomenta el uso de lenguaje funcional y la capacidad de respuesta en contextos de alta demanda comunicativa.
Debates Estructurados (Debates)	Discusión formal sobre controversias pedagógicas o sociales.	Desarrolla la argumentación, la cohesión discursiva y la escucha activa.

Nota: Esta tabla muestra las actividades desarrolladas en la clase para fomentar la comprensión y expresión oral.

Discusión Como formadores de docentes tenemos la responsabilidad de preparar a profesionales reflexivos y competentes. La implementación de las estrategias didácticas aquí propuestas no solo mejora el nivel de inglés del normalista, sino que

también le proporciona un modelo pedagógico replicable en su futura aula. El ABP actúa como el marco que da sentido a la práctica, mientras que el modelo PWP y el Extensive Speaking son las herramientas específicas que garantizan el desarrollo equilibrado de la comprensión y la expresión oral.

Conclusiones Se concluye que el éxito del curso de tercer semestre reside en la vinculación dialéctica entre la teoría y la práctica situada. Es fundamental los formadores de docentes, seamos mediadores que exponen al normalista a materiales auténticos y a situaciones comunicativas que exijan un uso creativo y funcional del idioma. Solo así se podrá consolidar un perfil de egreso que cumpla con las altas expectativas del Plan de Estudios 2022, formando docentes de inglés capaces de transformar la realidad educativa de México.

Referencias

DGESuM. (2022). *Programa del curso: enseñanza del inglés con énfasis en la comprensión y expresión oral*. Secretaría de Educación Pública.

Flowerdew, J., y Miller, L. (2005). *Second language listening: theory and practice*. Cambridge University Press.

Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Longman.

Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: the essential guide to english language teaching*. Macmillan.

SEP. (2022). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés. Plan de estudios 2022*. Secretaría de Educación Pública.

Efectividad del *microlearning* en el desarrollo de competencias lingüísticas para la certificación del inglés en estudiantes de la Escuela Normal de Amecameca

Escuela Normal de Amecameca
Cristian Fuentes Páez
Isabel López Mejía

Palabras claves: *microlearning, certificación, segunda lengua, habilidades lingüísticas.*

Resúmen. La presente investigación busca atender una problemática respecto a las dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas de le licenciatura en inglés para prepararse de manera eficaz hacia la certificación del inglés mediante métodos tradicionales. La propuesta presenta avances parciales sobre la implementación de microlearning, que se perfila como una estrategia innovadora y adaptativa que no solo favorece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también genera un impacto positivo en su formación docente y en la calidad educativa del país. Se realiza mediante un paradigma cuantitativo con alcance exploratorio con un diseño experimental.

Introducción. En el contexto actual de la globalización, el dominio del idioma inglés se ha convertido en una necesidad ineludible tanto en el ámbito académico como en el profesional. Diversos organismos internacionales, como el British Council (2015) y la UNESCO (2020), han señalado que las competencias lingüísticas en inglés constituyen un factor clave para acceder al conocimiento científico, participar en redes de colaboración internacional y ampliar las oportunidades de movilidad académica y laboral. A pesar de ello, en México, los niveles de dominio del inglés siguen siendo insuficientes, y gran parte de los estudiantes se mantiene en niveles básicos que limitan sus posibilidades de certificación oficial. En este escenario, las Escuelas Normales, encargadas de formar a los futuros docentes, enfrentan el reto

de garantizar no solo que sus estudiantes desarrollen competencias comunicativas en inglés, sino también que estén preparados para la enseñanza de este idioma en los distintos niveles educativos.

La Escuela Normal de Amecameca no es ajena a este desafío. En la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, los estudiantes deben alcanzar un nivel de dominio que les permita enfrentar satisfactoriamente procesos de certificación internacional alineados al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Sin embargo, se observa que una parte considerable de los alumnos aún enfrenta dificultades para consolidar competencias lingüísticas que garanticen su éxito en estos procesos. Específicamente, en el nivel B2, los estudiantes muestran avances importantes, pero no siempre suficientes para alcanzar con seguridad las competencias exigidas en certificaciones estandarizadas. De ahí surge la necesidad de buscar estrategias pedagógicas innovadoras que apoyen tanto la consolidación del aprendizaje como la preparación para la certificación.

Una de estas estrategias emergentes es el microlearning, entendido como un enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en la fragmentación de contenidos en unidades pequeñas, accesibles y de corta duración, generalmente mediadas por tecnologías digitales. Expertos como Salinas y Marín (2014) han destacado que el microlearning permite un aprendizaje flexible, adaptable y en sintonía con los hábitos de consumo de información de los estudiantes actuales, habituados a entornos digitales y a interacciones rápidas. Más recientemente, Durán y Escudero (2023) subrayan que, si bien el microlearning aún carece de modelos integrales de aplicación y evaluación, ha mostrado resultados positivos en términos de motivación, retención del conocimiento y transferencia a contextos prácticos. Estas características lo posicionan como una metodología con potencial para apoyar el desarrollo de competencias lingüísticas orientadas a la certificación del inglés.

El problema central radica en que los métodos al momento utilizados, basados en clases o cursos de preparación extensos, exámenes estandarizados y prácticas descontextualizadas, no siempre son suficientes ni motivadores para los estudiantes. La generación actual demanda experiencias de aprendizaje más dinámicas, personalizadas y vinculadas con su realidad tecnológica. En este

sentido, el microlearning podría constituirse en una alternativa pertinente, ya que combina brevedad, accesibilidad y flexibilidad, favoreciendo un proceso de aprendizaje continuo y ajustado a las necesidades individuales. Al fragmentar los contenidos, permite que los estudiantes refuercen áreas específicas de competencia lingüística —como comprensión lectora, producción escrita, comprensión auditiva y expresión oral— de una forma más focalizada y práctica.

Con este propósito, la investigación se enmarca en la necesidad de responder a las exigencias educativas del siglo XXI, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación (TICCAD) se reconocen como herramientas indispensables para el fortalecimiento de la calidad educativa. Asimismo, se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030), que destacan la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como de promover oportunidades de aprendizaje permanente.

En suma, el estudio busca aportar evidencia empírica sobre la pertinencia del microlearning como estrategia para la enseñanza del inglés en un contexto formativo específico: la preparación para la certificación de estudiantes normalistas. Se espera que sus resultados contribuyan no solo al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la Escuela Normal de Amecameca, sino también a la reflexión sobre nuevas metodologías aplicables en la enseñanza de lenguas extranjeras en México.

Metodología. El tipo de investigación es de tipo exploratorio, se ubica en el paradigma cuantitativo de carácter transversal, con un diseño no experimental. Los sujetos de estudio son estudiantes con un nivel mínimo de B2 con forme al Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, que forman parte de la licenciatura en enseñanza del inglés, de la Escuela normal de Amecameca. Se centra en un grupo de 20 alumnos de nivel B2 del MCER, quienes constituyen una muestra representativa dentro de los 44 estudiantes que actualmente poseen este nivel en la licenciatura. El estudio pretende explorar si la aplicación de microcontenidos digitales diseñados bajo este enfoque metodológico contribuye a mejorar su rendimiento académico, su preparación para evaluaciones oficiales y, de manera particular, su confianza y motivación hacia la certificación

Se aplica una encuesta tipo Likert, consistente en 20 ítems que medirán la percepción de los alumnos en términos de la efectividad del microlearning para desarrollar habilidades (listening, speaking, writing and reading) lingüísticas, y preparación para la certificación del idioma inglés.

Tamaño de muestra y tipo de muestreo

- El estudio se aplica a **20 estudiantes** (n = 20) del grupo B2 (N = 44).
- **Muestreo aleatorio simple**

La unidad de análisis son los estudiantes de nivel B2 (N = 44) de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés. Se aplicará el estudio a una muestra de 20 participantes seleccionados por muestreo aleatorio simple. Dado el tamaño finito de la población, y respetando limitaciones de recursos, la muestra de 20 se propone como fase piloto para validar instrumentos y estimar efectos preliminares; con n = 20 el margen de error aproximado al 95% es ±16.4%, por lo que los resultados se interpretarán con cautela y se recomendará replicación con mayor muestra para generalizar conclusiones.

Delimitaciones. La presente investigación se centra en analizar la efectividad del microlearning en el desarrollo de competencias lingüísticas orientadas a la certificación del idioma inglés en estudiantes de la Escuela Normal de Amecameca. Para establecer un marco claro de acción, se definieron las siguientes delimitaciones:

1. Cobertura geográfica: El estudio se llevará a cabo exclusivamente en la Escuela Normal de Amecameca, ubicada en el Estado de México. Por lo tanto, los resultados se circunscriben a este contexto institucional y no buscan generalizarse a todas las escuelas normales del país.
2. Cobertura temporal: La investigación se desarrollará durante el ciclo escolar 2025, específicamente en un periodo de un semestre académico (aproximadamente seis meses).
3. Cobertura de conocimiento o vertical y procedimientos metodológicos: El estudio se enfoca en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua

extranjera, específicamente en las competencias lingüísticas necesarias para la certificación internacional (expresión oral, comprensión auditiva, lectura y escritura).

A pesar de la planificación, el estudio puede enfrentar limitaciones derivadas de factores externos al equipo investigador:

Acceso a recursos tecnológicos.	El microlearning depende de dispositivos digitales y conectividad estable a internet. Algunos estudiantes pueden enfrentar limitaciones en el acceso a estos recursos, lo que podría afectar la consistencia en la implementación de las actividades.
Disponibilidad y motivación de los estudiantes	El éxito del microlearning depende en gran medida del compromiso de los participantes. La falta de motivación o el abandono de actividades podría reducir la validez de los resultados.
Resistencia al cambio metodológico	Tanto estudiantes como docentes pueden mostrar resistencia al uso de nuevas estrategias digitales, lo cual constituye un obstáculo para la aceptación plena del microlearning.
Limitaciones institucionales	La investigación se realiza en una sola institución, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. Además, factores administrativos como la carga horaria, calendario escolar o disposición de los docentes pueden limitar el alcance de la implementación.

En síntesis, mientras que las delimitaciones definen el campo específico de la investigación, las limitaciones constituyen factores externos que, aunque no se pueden controlar totalmente, deben reconocerse para dar transparencia y realismo al estudio.

Conclusiones. El avance de la presente investigación perfila al microlearning como una estrategia innovadora para la consolidación de habilidades lingüísticas en alumnos que certifican su nivel de inglés. El hecho de ser elementos seccionados,

modulares, cortos, que responden a la inmediatez y son de fácil accesibilidad, permiten que el alumno pueda consultarlas y practicarlas cuantas veces sea necesario. Al momento del diseño y creación, requieren de bastante tiempo y dedicación como cualquier objeto de aprendizaje, pero la ventaja, es que pueden utilizarse en diversos escenarios. Una limitante que se observa es que se requiere de un servidor donde se puedan albergar de manera gratuita, por lo que, por el momento, se utilizan aplicaciones gratuitas y comerciales como TikTok, así como se planea albergar otros recursos que se encuentran en elaboración, en grupo cerrados de Microsoft Teams, a cuya plataforma tienen acceso los alumnos con correo institucional.

Al momento, los primeros indicios sobre la implementación del microlearning, muestra aceptación en los alumnos que hacen ejercicios de certificación. Falta medir el nivel de motivación en relación con programas de preparación anteriores, así como la efectividad de dicho microlearning, al momento de analizar los resultados obtenidos en las certificaciones del inglés y si se atribuye directamente al microlearning.

Referencias

Barradas-Gudiño, J. (2020). Microlearning como herramienta de entrenamiento tecnológico del docente universitario. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *8*(2), 28-33. https://doi.org/10.37843/rted.v8i2.172

De la Cruz Cruz, I. S., y Aquino Arias, J. C. (2022). El papel de las certificaciones en lenguas dirigidas a alumnos de educación media superior. *Revista electrónica sobre educación media y superior, 9*(18), 1-17.

Durán Alcalá, M., y Escudero-Nahón, A. (2023). Microlearning en el entorno educativo. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 14*, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1763

Salinas, J., y Marín, V. I. (2014). Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional. *Campus Virtuales, 3*(2), 46-61.

Toledo Sarracino, D. (2019). *La certificación del idioma inglés. Hacia la construcción de una política lingüística en la UABC*. Universidad Autónoma de Baja California.

IA en la formación docente: andamiaje dialectico a autonomía intelectual

Escuela Normal de Tlalnepantla
Alejandro González Barrios

Palabras clave: *inteligencia artificial, formación de docentes, innovación educativa, educación basada en competencias, teoría sociocultural.*

Resumen. Esta ponencia analiza la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la formaciónn investigativa de la Escuela Normal de Tlalnepantla desde una perspectiva dialéctica, superando la dicotomía simplista entre prohibición y adopción acrítica. Se examina la tensión fundamental entre la IA como andamiaje cognitivo concebida como un "otro más capaz" digital en sentido vygotskiano y su riesgo como sustitución intelectual; fenómeno de enajenación que atrofia la autonomía y el pensamiento crítico.

Se argumenta que el impacto de la IA no es determinista, sino que depende de una mediación pedagógica reflexiva y de un marco institucional claro. Para fortalecer una adquisición auténtica de conocimientos, se propone reorientar el rol del tutor hacia el diseño de secuencias didácticas que promuevan una alfabetizaciónn digital crítica, donde el futuro docente use la IA para problematizar realidades educativas concretas, sin delegar su autoría intelectual.

La conclusión subraya la urgencia de implementar un Marco de Acción Institucional (MAI-IA) que, mediante lineamientos éticos y pedagógicos, permita sublimar esta contradicción. El objetivo final es que la IA se convierta en un catalizador de una competencia investigativa amplificada, formando docentes capaces de liderar las aulas del siglo XXI con autonomía, criterio y compromiso social transformador.

Introducciónn: la encrucijada epistémica de la IA en la formación docente

"El advenimiento de la Inteligencia Artificial generativa no es un fenómeno tecnológico más; es una disrupciónn epistemológica que interpela los fundamentos

mismos de la construcción del conocimiento en la formación inicial docente.”(González Barrios, 2025). En la Escuela Normal de Tlalnepantla, este desafío se manifiesta de manera particularmente aguda en la elaboración de los documentos recepcionales, donde la tensión entre el *andamiaje cognitivo* y la *sustitución intelectual* define una nueva ecología del aprendizaje.

Esta ponencia se sustenta en el protocolo de investigación “*Entre el andamiaje y la sustitución cognitiva*”, el cual adopta una perspectiva dialéctica para analizar el uso de la IA en la formación investigativa de los futuros docentes. Partimos de la premisa de que “la IA no es neutral: su impacto depende de la mediación pedagógica, el marco institucional y la conciencia crítica de sus usuarios.” (Feenberg, 2002). En un contexto donde la tecnología puede tanto potenciar como erosionar las competencias docentes, resulta urgente construir un modelo de integración que preserve la autonomía intelectual y el pensamiento crítico, pilares de la educación normalista.

Desarrollo. La dialéctica en acción: Andamiaje vs. Sustituciónn Cognitiva. La IA como Andamiaje Vygotskiano

Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la IA puede funcionar como un “otro más capaz” digital, un andamiaje que opera dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del estudiante. En este escenario, la herramienta:

- **Libera recursos cognitivos:** automatizando tareas de baja cogniciónn (formateo, bbúsqueda bibliográfica inicial), lo que permite al estudiante concentrarse en el análisis profundo y la síntesis crítica.
- **Amplía horizontes interpretativos:** generando hipótesis o conexiones conceptuales no inmediatas, enriqueciendo el proceso de investigación.
- **Democratiza estructuras complejas:** guiando la construcción de marcos teóricos o metodológicos bien estructurados, que luego el estudiante internaliza y hace propios.

Como señala Celik et al. (2022), “cuando la IA se usa pedagógicamente mediada, puede catalizar un aprendizaje más profundo y personalizado, siempre que el estudiante mantenga una *agencia crítica* sobre el proceso.”

El riesgo de la sustitución cognitiva: la enajenación del saber. En el polo opuesto, el uso no mediado de la IA puede conducir a una "*enajenación de las facultades intelectuales."* (Heidegger, 1954). Los síntomas observados en la Normal de Tlalnepantla incluyen:

- **Atrofia de competencias fundamentales:** delegación de la escritura, síntesis y argumentación, impidiendo la internalización de estas habilidades.
- **Ilusión de comprensión:** producción de textos formalmente correctos sin una apropiación cognitiva real, evidente en la brecha entre el documento escrito y la defensa oral.
- **Pérdida de la voz académica:** homogenización estilística y conceptual que erosiona la identidad intelectual autónoma.

Este fenómeno no es un fallo del estudiante, sino el resultado de una "*mediación ausente"* y un marco normativo ambiguo, lo que Feenberg (2002) denomina una "tecnología no reconfigurada" por valores educativos.

Fortaleciendo la adquisición auténtica de conocimientos en contextos reales. En la formación docente no debe trascender la mera transmisión de contenidos para promover una *apropiación crítica del saber* que sea aplicable en contextos reales de trabajo. La IA, integrada de manera reflexiva, puede ser un aliado clave en este proceso: Diseño de Secuencias Didácticas con IA Crítica. El tutor debe evolucionar de corrector de productos a *mediador de la interacción estudiante-IA*. Esto implica:

- **Enseñanza de *prompts* críticos:** formular preguntas que exijan a la IA generar no solo información, sino también perspectivas contrapuestas, limitaciones éticas y contextualizaciones locales.
- **Bitácoras de interacción:** documentar el proceso de uso de la IA, reflexionando sobre sus aciertos, sesgos y aportes al propio aprendizaje.
- **Evaluación por procesos:** valorar no solo el documento final, sino la trayectoria intelectual, los borradores, mapas conceptuales y la defensa argumentativa.

Conexión con problemas educativos reales. La investigación educativa debe partir de problemáticas concretas de las escuelas de la región. La IA puede ayudar a:

- **Analizar datos contextuales:** procesar informes escolares, resultados de evaluaciones o testimonios de maestros en servicio.
- **Simular escenarios de intervención:** proyectar posibles efectos de propuestas pedagógicas antes de su implementación.
- **Generar materiales didácticos adaptados:** crear recursos específicos para contextos multiculturales o con necesidades educativas especiales.

Como afirma Freire (1970), la educación verdadera es problematizadora: la IA debe usarse para cuestionar realidades, no para ocultarlas bajo un discurso técnico homogenizador.

Robustecimiento de habilidades docentes sin caer en la sustitución. El perfil de egreso de la Normal de Tlalnepantla exige docentes con pensamiento crítico, autonomía investigativa y capacidad de innovación. Para ello, es esencial una alfabetización digital crítica que vaya más allá del manejo operativo de herramientas. Competencias Clave para el Docente del Siglo XXI:

- **Conciencia algorítmica:** comprensión de los sesgos, limitaciones y lógicas comerciales detrás de los modelos de IA.
- **Autoría intelectual fortalecida:** capacidad de dialogar con la IA, contrastar sus salidas con fuentes primarias y construir una voz propia.
- **Metacognición tecnológica:** reflexión constante sobre cuándo, cómo y por qué usar (o no usar) la IA en cada fase de la investigación.

Estrategias Institucionales para una Integración Ética. El protocolo de investigación propone la creación de un Marco de Acción Institucional para la Integración de la IA (MAI-IA), que debería incluir:

- **Lineamientos pedagógicos claros:** definición de usos permitidos, obligatorios y prohibidos en cada fase del proceso de titulación.
- **Protocolos éticos explícitos:** exigencia de declaración de uso de IA, criterios de citación y evaluación de la apropiación intelectual.
- **Formación docente continua:** talleres sobre mediación pedagógica con IA, evaluación dialéctica y diseño de actividades de andamiaje.

Como señala la UNESCO (2021), “la IA en educación debe estar al servicio de la equidad, la inclusión y la calidad educativa, nunca en detrimento de la autonomía intelectual.”

Conclusión: hacia una síntesis dialéctica en la formación docente. La Escuela Normal de Tlalnepantla se encuentra ante una oportunidad histórica: ser pionera en la integración crítica de la IA en la formación docente. Esto exige superar la dicotomía simplista entre prohibición y adopción acrítica, avanzando hacia una síntesis dialéctica donde la IA sea un andamiaje que amplifique la competencia investigativa sin suplantar la autonomía intelectual. Como concluye el protocolo de investigación, “el factor determinante no es la tecnología en sí, sino la mediación pedagógica reflexiva y un marco institucional claro.” (González Barrios, 2025). La tarea prioritaria es, por tanto, *reconfigurar pedagógicamente la IA* para que sirva a los valores fundacionales de la educación normalista: el pensamiento crítico, la responsabilidad social y la capacidad de transformar la realidad educativa desde las aulas.

Referencias

Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., y Järvelä, S. (2022). *The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: a systematic review of research*. *TechTrends, 66*(4), 616-630.

Feenberg, A. (2002). *Transforming technology: a critical theory revisited*. Oxford University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

González Barrios, A. (2025). *Protocolo de investigación: entre el andamiaje y la sustitución cognitiva: una investigación dialéctica sobre el uso de la IA en la formación investigativa de los futuros docentes de la Escuela Normal de Tlalnepantla*. Documento interno.

Heidegger, M. (1954). *La pregunta por la técnica*.

SEP. (2018). *Plan de estudios para la formación de maestros de educación normal*. Secretaría de Educación Pública.

UNESCO. (2021). *Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Teoría de la resistencia intersticial en educación: una revisión teórica

Escuela Normal de Atlacomulco
Vianey Monroy Segundo

Palabras clave: *proyectos comunitarios, prácticas de resistencia, metodología sociocrítica, educación secundaria.*

Resumen. La metodología sociocrítica propuesta por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) tiene como propósito contribuir al logro de los fines de la educación como la construcción de una sociedad democrática, libre e inclusiva. En este sentido, los proyectos comunitarios que se desarrollan en la disciplina Español abordan problemáticas del contexto de los estudiantes en las que ellos intervienen para comprender, dar propuestas de solución o alternativas que permitan superar, gradualmente, la problemática detectada.

Para comprender el nivel crítico que puede lograrse a partir del trabajo por proyectos comunitarios, se propone recuperar la teoría de la resistencia intersticial que plantea desactivar la lógica establecida por el modelo neoliberal de consumo, violencia, exclusión confrontándolo a partir de alternativas que surgen desde dentro del sistema. En este sentido, la presente ponencia tiene por objetivo desarrollar una reflexión teórica a partir de la revisión de la literatura, basándose en las propuestas de Lazo Briones (2021).

Introducción. La resistencia intersticial es entendida como aquella que opera en "los huecos del sistema", evitando la confrontación directa y violenta, pero minando sus lógicas (Critchley, 2007). A diferencia de los enfrentamientos contra el sistema que pueden adquirir tintes violentos, la resistencia intersticial actúa en espacios de diálogo, pensamiento y acción alternativa dentro de lo establecido. El desafío a la lógica del neoliberalismo se manifiesta en espacios de ruptura en los que se cuestiona lo establecido generando reflexiones y acciones que escapan a lo

tradicional o conocido para desestabilizar, o en palabras de Lazo Briones quien siguiendo a Derrida señala la posibilidad de “dislocar” el sistema desde dentro de él mismo, dislocar todo discurso que se pretenda último y fundamental, así como única opción totalitaria de final de la historia. (Lazo Briones, 2021, p. 306).

Una de las características de la resistencia intersticial que señala Lazo Briones es la imaginación como principal protagonista, pues las formas de resistencia apelan a un lenguaje creativo y lúdico.

Si nuestra época se compone de relaciones jerárquicas y excluyentes que se fijan en emplazamientos de lugares (la fábrica, la casa, el lugar de entretenimiento, la plaza pública, etc.), la imaginación subversiva emprende la fuga de su contención con la creación de utopías: emplazamientos sin lugar real que inventan lugares alternativos, libres en su idealización o esclavos en su hipérbole de las consecuencias nefastas de nuestra sociedad (Lazo Briones, 2021, p. 96).

El recurso de la imaginación es entonces una forma de desactivar la lógica establecida que ha sido identificada en la potencia creativa del arte sobre todo disruptivo, pues no se trata de una lucha frontal contra las amenazas exteriores, en este caso, contra la cosificación de los sujetos y su instrumentalización de cara a los intereses capitalistas, sino que recupera la praxis humana libre de control; resistirse a actuar como se espera y dejar de cooperar con el sistema a través del arte, la palabra, la reivindicación del cuerpo; alejándose de la idea de cuerpo-instrumento.

La astucia de la no violencia mediante formas imaginativas, irónicas, estéticas, disruptivas en general que propone Lazo Briones, son disparadores de resistencia efectiva que dislocan la mentalidad normalizadora de las prácticas culturales; así como la utilización de los elementos del pasado como provocación para acercar la historia a la vida, logrando así el llamado dinamismo imaginario de la resistencia.

Además de la imaginación, se recupera la resistencia intercultural como establecimiento de relaciones de mutua transformación y enriquecimiento entre diversas culturas que resiste contra la ideología colonialista de menosprecio y la falta de reconocimiento del otro. (Honneth, 1997)

En un contexto en el que las políticas neoliberales permean diversos ámbitos de la vida como el social, cultural y educativo, al tratarse de una lógica que coloniza la vida cotidiana, es necesario reconocer las consecuencias de esta lógica que no sólo se circunscriben a lo económico. En este sentido, en nuestro país es evidente la desigualdad estructural identificada en los porcentajes de distribución de la riqueza, de acuerdo con el informe de la CEPAL, el 1% de la población mexicana posee el 43% de la riqueza (UNAM, 2023). Además, las condiciones actuales de trabajo de los mexicanos se caracterizan por la precarización laboral, empleos que se ofrecen como oportunidades de crecimiento, pero basados en la autoexplotación, sin derechos laborales, fenómeno también denominado uberización del trabajo. Por otra parte, la mercantilización de los derechos por lo que es posible que los sistemas de salud se encuentren subcontratados en un alto porcentaje y con tendencia a la privatización. O bien, el epistemicidio manifiesto en la desaparición de lenguas indígenas y en la homogeneización del conocimiento y del consumo con plataformas internacionales que dirigen los contenidos a los que accede la población.

La lógica neoliberal que transforma ciudadanos en empresarios de sí mismos, que han internalizado, incluso en la academia, las lógicas competitivas y que justifica la desigualdad con fundamento en la meritocracia, requiere un poder que le resista.

Metodología. La presente ponencia aborda una reflexión teórica sobre la teoría de la Resistencia intersticial que permite evaluar y sintetizar la literatura existente sobre el tema. Pretende identificar, analizar y resumir investigaciones previas sobre un tema para ofrecer una visión clara sobre el área de estudio.

La investigación se sitúa en el paradigma hermenéutico-interpretativo (Gadamer, 1977; Ricoeur, 1997) que centra en comprender los significados subjetivos que los actores educativos construyen sobre sus prácticas, en este caso sus prácticas de resistencia.

El trabajo se desarrollará con estudiantes del séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español quienes han diseñado e implementado proyectos comunitarios durante su formación inicial, y con quienes se partirá de un consentimiento informado dialógico en el que se establece el interés

por participar en la narración de la propia práctica. Además, los estudiantes participantes serán observados en su desempeño en la implementación de los proyectos comunitarios en escuelas secundarias.

Las técnicas a emplear son entrevistas a profundidad, redacción de narrativas, análisis documental de las planeaciones de los docentes en formación, así como los productos de los estudiantes de educación básica y la observación participante, lo que permitirá llevar a cabo una triangulación de la información durante el proceso de interpretación.

El trabajo de análisis de las narrativas será orientado por categorías que fungirán como herramientas de análisis, en el sentido de que constituyen orientaciones mínimas de acción para emprender o continuar movimientos de resistencia efectiva, de acuerdo con la propuesta de Lazo Briones (2021). En esta presentación de avances de investigación se desarrollan las categorías teóricas que permitirán el análisis de narrativas.

Resultados. Se han delimitado siete categorías que se proponen como trazables dentro del origen, desarrollo y resultados de los proyectos comunitarios. A continuación, se exponen las cuestiones fundamentales que encarna cada variable y que permitirán el estudio de los proyectos comunitarios desde la mirada de la resistencia intersticial.

Condición de insatisfacción En los casos de violentación de derechos, de denuncia de corrupciones, de represión de las minorías, de exclusión de lenguas maternas originarias, de defensa de recursos sobre explotados, entre otros, el sujeto resiste a través de una constante condición de insatisfacción que le permite “pequeñas revoluciones simbólicas” en el ámbito de lo cotidiano; así como evasiones o “astucias” de lucha micropolítica. Entre dichas astucias se encuentra el uso del espacio público (físico o virtual) de manera fluida, no controlada, con estrategias distintas a lo esperado por el sistema, pero siempre cambiantes, dinámicas.

Inacción activa o Negación estratégica La resistencia puede tomar la forma de “no cooperación” o bien, resistirse a actuar como se espera que se actúe. Recuperar el carácter subversivo que tiene la contemplación y la inactividad reflexiva. No se trata de un no hacer nada mediocre o derrotista, sino cobrar conciencia de la verdadera fuerza de las acciones en cuanto se resiste a actuar como se espera que se actúe” (Agamben en Lazo Briones, 2021, p. 363).

Creatividad artística Cambiar la dirección del sentido en el uso de las imágenes asumidas y bajo control y liberarlas mediante la ironía, por ejemplo. Abrir posibilidades de nuevos modos de conducirse en el mundo es imaginar en el sentido radical en que se potencia la forma-de-vida. De acuerdo con Deleuze (como se citó en Lazo Briones, 2021, p. 359) la resistencia puede vincularse con la potencia creativa del arte, ya que lo que se juega siempre en la obra artística es preeminentemente un rechazo vital a la muerte, una insistencia en los motivos de la vida, pero sobre todo se trata de un rechazo al “paradigma prevaleciente de la información” en nuestras “sociedades de control”.

Elementos del pasado en clave de resistencia Recuperar la voz de las víctimas como promesa que ha de construirse, por la que es preciso luchar, por ello la historia se elabora en la resistencia al presente. Jugar con los elementos del pasado utilizándolos como provocación para descodificarlos en clave de resistencia y no recuperarlos solamente desde la posición conservadora y victimizante de la historia.

Resistencia intercultural Propuesta como una invitación a transformarse a partir del conocimiento de prácticas culturales de comunidades distintas a la propia, superando el enfoque reductivo del multiculturalismo en el que priva la tolerancia del otro diferente, pero sin la apertura a la posibilidad de mutua transformación y enriquecimiento cultural.

Reconocimiento del otro Ante el menosprecio de la ideología colonialista hacia ciertas culturas que califica como menores, la resistencia busca que el otro pueda aparecer como un legítimo otro, sin negación ni autodegradación.

Ira con contención Se recupera esta emoción en el sentido en que provoca momentos creadores; a partir de la reconducción de la ira acumulada, los sujetos abandonan la frustración para crear resistencia con un componente emocional que supera la impotencia.

Discusión y conclusiones. La resistencia intersticial es entendida como aquella que opera en "los huecos del sistema", evitando la confrontación directa y violenta, pero minando sus lógicas. A diferencia de los enfrentamientos contra el sistema que pueden adquirir tintes violentos, la resistencia intersticial actúa en espacios de diálogo, pensamiento y acción alternativa dentro de lo establecido. El desafío a la lógica del neoliberalismo se manifiesta en espacios de ruptura en los que se cuestiona lo establecido generando reflexiones y acciones que escapan a lo tradicional o conocido para desestabilizar, o en palabras de Lazo Briones quien siguiendo a Derrida señala la posibilidad de "dislocar" el sistema desde dentro de él mismo, dislocar todo discurso que se pretenda último y fundamental, así como única opción totalitaria de final de la historia.

Una de las características de la resistencia intersticial es la imaginación como principal protagonista, pues las formas de resistencia apelan a un lenguaje creativo y lúdico.

Las siete categorías teóricas identificadas para comprender la teoría de la resistencia intersticial permitirán realizar una interpretación de las narrativas de los docentes en formación que han implementado proyectos comunitarios de manera que sea posible valorar las potencialidades que encarna la relación entre la teoría filosófica en comento y la metodología sociocrítica propuesta por la NEM.

Referencias

Bisquerra, R. (Coord). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*.

Kelchtermans, G. (1999). *Narrative- biographical research on teacher's professional development: Exemplifying a methodological research procedure*. University of Leuven. https://eric.ed.gov/?id=ED432582

Latorre, A., Del Rincon, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Editorial Hurtado.

Lazo Briones, P. (2021). *Lucha en las fracturas. Por una resistencia intersticial*. Gedisa

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro.* (A. Neira, trad.). Siglo XXI Editores

SEP. (2023). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.* México: SEP.

SEP. (2023b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6 Modalidad secundaria*. SEP.

UNAM. (2023). Distribución de la riqueza en nuestro país: el 1% posee el 41.2%. *Gaceta UNAM*, (5),419 https://www.gaceta.unam.mx/g20231002/

Inglés, IA y justicia educativa en normales públicas

Escuela Normal de Atlacomulco
Cinthya Barranco Huitrón
Sergio Hernández Hernández
Adriana Monroy Rodríguez
Rodrigo Zaldivar Pérez

Palabras clave: *enseñanza del inglés, inteligencia artificial, democratización educativa, educación normalista, educación pública.*

Resumen. Esta ponencia presenta los hallazgos iniciales del proyecto “Inglés, IA y Justicia Educativa en Normales Públicas”, cuyo objetivo es explorar el impacto de la inteligencia artificial (IA) en la democratización del acceso a la práctica del inglés en procesos de formación docente. Mediante un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, se analizaron las condiciones de acceso, competencias digitales y percepciones de 30 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés de la Escuela Normal de Atlacomulco. Los resultados revelan una brecha digital significativa: el 58% de los estudiantes utiliza principalmente teléfonos inteligentes para actividades académicas, el 19% reporta señal de internet deficiente y el 57.7% nunca ha utilizado herramientas de IA generativa. A pesar de ello, la mayoría considera la IA un recurso importante para el aprendizaje del inglés, especialmente para la práctica conversacional y la corrección gramatical. La IA puede actuar como un puente para la equidad educativa si se diseñan estrategias pedagógicas que consideren las limitaciones de infraestructura, acceso y formación digital en contextos rurales y semiurbanos.

Introducción. En el siglo XXI, el dominio del inglés se ha consolidado como un capital lingüístico fundamental que condiciona el acceso al conocimiento, la movilidad social y el desarrollo profesional. En el ámbito de la formación docente, esta realidad adquiere una relevancia particular, ya que los futuros profesores de

inglés no solo deben alcanzar altos niveles de competencia lingüística, sino también desarrollar capacidades pedagógicas para enseñar el idioma en contextos diversos y con frecuencia desiguales.

No obstante, las escuelas normales públicas de México enfrentan profundas desigualdades estructurales que limitan el acceso equitativo a oportunidades reales de aprendizaje del inglés. Estas desigualdades se manifiestan debido a las trayectorias escolares previas, por lo general fragmentadas, a la infraestructura tecnológica insuficiente, a la conectividad deficiente y a las escasas oportunidades de práctica auténtica del idioma.

La presente ponencia tiene como objetivo analizar de qué manera la IA puede contribuir a la justicia educativa en la formación docente en inglés, a partir de un estudio diagnóstico realizado con estudiantes de primer semestre de una escuela normal pública del Estado de México.

Metodología. El estudio se centra en un grupo total de 30 estudiantes matriculados en el primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en la Escuela Normal de Atlacomulco, Estado de México. Este grupo constituye una muestra intencional, al representar de manera vívida el perfil del normalista regional: jóvenes predominantemente de origen rural (60%) y semiurbano (26.7%), con edades entre 17 y 21 años, y con trayectorias previas de aprendizaje del inglés marcadas por la irregularidad y los recursos limitados.

El nivel autopercibido de inglés, corroborado por ejercicios diagnósticos, se concentra en los niveles básicos A1 (33.3%) y A2 (53.3%) del MCER, con un 13.3% en el nivel B1. Este escenario de partida lo convierte en un terreno fértil para observar los procesos de posible democratización impulsados por la IA y la tecnología. Para la recolección de datos se empleó una triangulación de técnicas con el uso de una encuesta diagnóstica socio-tecnológica, observación participante y por entrevistas semiestructuradas.

Resultados. La justicia educativa se define como una perspectiva política y pedagógica que analiza la relación entre la educación y la sociedad para determinar cómo el sistema escolar combate o reproduce las desigualdades sociales (Rivas, 2015)**.** Los hallazgos del diagnóstico pintan un panorama ingenuo sobre la

tecnología como “varita mágica” igualadora, a la vez que señalan tres rutas concretas de acción.

Perfil de acceso y conectividad

La supuesta generalidad de la tecnología se desvanece ante los datos concretos. Si bien el 100% de los estudiantes reporta tener acceso a internet en casa, la calidad de ese acceso es profundamente desigual. El dispositivo de acceso no es una elección, sino un reflejo de la restricción económica: el 58% utiliza principalmente su teléfono inteligente para sus actividades académicas, incluyendo la redacción de ensayos y la interacción con plataformas de IA. Solo el 23% puede utilizar una laptop como dispositivo principal, lo que tiene implicaciones pedagógicas graves, ya que muchas herramientas de IA educativa avanzada tienen versiones web o de escritorio con funcionalidades superiores a las de sus apps móviles, creando una asimetría de experiencia desde el hardware.

Competencia digital y uso de IA

Dentro del análisis de la autopercepción de competencias digitales, los estudiantes se sienten muy competentes en el uso de motores de búsqueda donde un 46.2% se califican como “excelentes”. Esto refleja una generación que ha crecido utilizando internet principalmente para buscar y consumir información. Similar confianza se muestra en el uso de correo electrónico y redes sociales.

Por otra parte, en las herramientas ofimáticas, esenciales para su formación docente, la competencia percibida decae notablemente, donde solo el 3.8% se califica como “excelente”, mientras que el 23.1% se ubica en “pobre” o “nunca lo he usado”. Esto limita su capacidad para analizar datos de aprendizaje o gestionar información pedagógica.

Democratizar el uso de la IA

En la brecha de la IA Generativa se encuentra la división más dramática. El 57.7% declaró nunca haber usado una herramienta de IA generativa. Solo un 7.7% se consideró “bueno” en su uso. La mayoría de quienes sí la han usado la identifican

principalmente como un “traductor mejorado” o un “buscador de respuestas”, no como un tutor conversacional o una herramienta para generar output lingüístico.

A pesar del bajo uso real, la actitud hacia la IA es predominantemente positiva y esperanzadora. El 100% de los estudiantes la considera “muy importante” para su aprendizaje futuro del inglés. De la encuesta diagnóstica, emerge un anhelo claro donde los docentes en formación, ven en la IA un espacio seguro para la práctica que su contexto escolar no les proporciona.

Sin embargo, el principal freno no es la falta de interés, sino la falta de saber cómo usarla de manera efectiva. El desconocimiento y alfabetización ausente sobre herramientas lingüísticas de IA (46.2%), se suma a barreras económicas y de acceso (30.8%) ya que asocian la IA de calidad con “versiones premium” o “apps de pago”, inaccesibles para ellos.

Discusión y conclusiones. Para autores Heredia y Martinez (2014), Veleda et.al. (2011) y Kaplan (2017) la justicia educativa se define por la articulación de dos elementos esenciales: la redistribución del reparto equitativo de recursos, asegurando que todos los estudiantes cuenten con condiciones adecuadas de aprendizaje independientemente de su origen social; así como el reconocimiento que consiste en valorar la diversidad de contextos y condiciones, revisando los patrones institucionalizados que suelen inferiorizar o invisibilizar a ciertos alumnos.

En el contexto de las Normales Públicas, aplicar justicia social significa que el acceso al conocimiento, ya sea mediante la enseñanza del inglés o el uso de la IA, debe ser una herramienta de autodeterminación y paridad participativa. Por tanto, la justicia educativa en la formación docente exige un compromiso ético-político que trascienda la mera distribución de tecnología y se centre en la transformación de la subjetividad y del derecho a la diferencia.

Desde una perspectiva de justicia educativa, los hallazgos sugieren la existencia de una brecha de segundo orden: aunque el acceso básico a internet se ha generalizado, la capacidad de apropiarse críticamente de la IA para fines educativos sigue siendo limitada. Se identifica la necesidad de una pedagogía de la intermediación, en la que el docente formador asuma un rol activo como mediador crítico entre el estudiante y la tecnología.

Referencias

Heredia Soberanis, N. G. y Martínez Rodríguez, J. B. (2014). *Justicia educativa: nociones, teorías y reflexiones para el desarrollo de prácticas escolares justas*. Educación y Ciencia.

Heredia Soberanis, N. y Peniche Cetzal, R. (2016). *Significados y sentidos de la gestión escolar en torno a la justicia educativa*.

Kaplan, C. V. (2017). *¿Es posible la justicia educativa entre tanta desigualdad social?*

Rivas, A. (2015). *Inclusión y justicia educativa*. Educar en Córdoba.

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa: criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC; UNICEF; Embajada de Finlandia.

Aprender con los cinco sentidos: didáctica del francés en escuelas normales

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco
Maira Yuritzi Becerril Tinoco
Alegría Heredia Díaz
Marbell Fernández Vargas

Palabras clave: *enfoque multisensorial, Francés como Lengua Extranjera (FLE), aprendizaje situado, aprendizaje significativo*

.

Resumen. La ponencia “Aprender con los cinco sentidos: Didáctica del francés en Escuelas Normales" propone un enfoque multisensorial para activar la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto y utilizarlos para el aprendizaje de lenguas. Este método de estimulación multisensorial utiliza cortometrajes, música y actividades prácticas como evocación de olores y sabores, para vincular el lenguaje con experiencias sensoriales. Al integrar los sentidos en el aprendizaje, se favorece la comprensión, retención y conexión emocional con el idioma, promoviendo una experiencia educativa rica y significativa. Esta metodología transforma el aprendizaje del francés en una vivencia creativa, culturalmente enriquecedora y memorable para los estudiantes.

Introducción. La formación de docentes en las Escuelas Normales del Estado de México se encuentra en un momento de transformación, impulsada por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), a través de un enfoque humanista, integral y comunitario. En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras puede utilizarse como una herramienta para el diálogo intercultural y la adquisición de herramientas que permitan expandir los conocimientos. El presente trabajo aborda la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE), proponiendo un enfoque multisensorial que involucra los cinco sentidos para generar un aprendizaje significativo.

Esta propuesta se lleva a cabo desde un enfoque de innovación educativa. Según Macanchí Pico et al. (2020), la innovación educativa es una actitud y un proceso de indagación de nuevas ideas para la solución de problemas de la práctica. En este sentido, se abre una nueva mirada hacia el aprendizaje de lenguas en la que se reconoce el valor del multilingüismo como herramienta clave para valorar la diversidad cultural del mundo en el que vivimos.

La didáctica del francés, tradicionalmente centrado en lo racional y lógico, ha promovido el aprendizaje y memorización de vocabulario, y reglas gramaticales que difícilmente se usan en la práctica. Cabe señalar que el aprendizaje forzado de una lengua, muchas veces conduce a su rechazo o a una sensación de “frustración” ya que se desconfía de las habilidades personales para su aprendizaje. Se escucha con regularidad decir a los alumnos que “no son buenos para aprender idiomas”.

La Nueva Escuela Mexicana, a través de propuestas metodológicas situadas propone incorporar otras dimensiones del aprendizaje como la intuición, las emociones y la cultura que llevados al plano del aprendizaje de lenguas extranjeras aportan elementos clave para generar dinámicas inmersivas que facilitan su aprehensión. Por su parte, la neurociencia ha demostrado que las emociones y las sensaciones son fundamentales para la fijación de la memoria y el aprendizaje.

Por lo tanto, se reconoce que enseñar francés con los cinco sentidos —vista, oído, tacto, olfato y gusto— permite que el estudiante normalista viva el idioma desde su propia biografía y contexto, convirtiéndose en un agente de cambio sensible a las necesidades de sus futuros alumnos.

El objetivo de esta ponencia es compartir una propuesta metodológica derivada de la formación recibida en el CAVILAM – Alianza Francesa de Vichy, orientada a revitalizar el taller de francés en una Escuela Normal del Estado de México a través de estrategias innovadoras y experienciales.

Metodología La metodología propuesta se fundamenta en un enfoque activo, participativo y cualitativo, diseñado para poner construir el saber desde la experiencia del estudiante. Esta propuesta se estructura a partir de la formación intensiva en el curso "Didáctica del Francés" en Vichy, Francia, durante agosto de 2025.

Se adopta la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CECRL), donde el alumno es un actor social. Se utilizan elementos situados que permiten reconstruir la realidad para que el estudiante experimente y actúe en situaciones de comunicación auténticas.

El enfoque multisensorial: "Le français des cinq sens". La piedra angular de la metodología es el aprovechamiento de la experiencia sensorial como palanca de aprendizaje. Siguiendo a Boiron, Fierens y Leroy (2024), el proceso se divide en la estimulación de los sentidos para anclar el léxico y la gramática en el cuerpo.

El núcleo de esta metodología radica en activar los sentidos mediante el uso de materiales auténticos y dinámicos. El enfoque multisensorial permite a los estudiantes escuchar y sentir lo que están aprendiendo, creando un ambiente en el que se pueden vincular las emociones con el lenguaje. Según Boiron et al. (2024), esta interacción activa potencia la retención del vocabulario y las estructuras gramaticales al conectarlas con experiencias sensoriales reales.

A continuación, se describen actividades según los sentidos:

Vista: Trabajar con imágenes, infografías y presentaciones visuales refuerza la comprensión de conceptos abstractos. La visualización de palabras y estructuras en contextos reales permite anclar el aprendizaje en experiencias tangibles y accesibles.

Oído: Este sentido es activado a través de una variedad de recursos auditivos, como música, canciones y técnicas de fonética correctiva. La música ayuda a los estudiantes a internalizar el ritmo y la entonación del idioma. Las sesiones de escucha activan, en las que los alumnos analizan diálogos, cuentan con ejercicios que enfocan la atención en la pronunciación y los matices del lenguaje hablado.

Espectro háptico: Se activa mediante actividades prácticas que invitan a los estudiantes a interactuar físicamente con el contenido. Por ejemplo, se pueden crear juegos táctiles donde los alumnos toquen objetos asociados a vocabulario específico. Actividades como percepción de diferentes olores, también involucran el tacto de los elementos naturales utilizados. Esta conexión física con el lenguaje

hace que el aprendizaje sea más memorable, ya que los estudiantes pueden vincular el vocabulario con experiencias sensoriales concretas.

Olfato: El **olfato** es uno de los sentidos más poderosos para la evocación de recuerdos y emociones. A través del olfato los estudiantes pueden experimentar las diferencias culturales relacionadas con los sabores y olores de la gastronomía francófona, enriqueciendo su entendimiento cultural.

Gusto: Finalmente, el sentido del gusto se integra a través de actividades relacionadas con la gastronomía. Los estudiantes evocan saberes a través de los sabores.

Resultados. La implementación de este enfoque en el contexto de una Escuela Normal del Estado de México arroja resultados que impactan tanto en el desempeño docente como en el perfil de egreso del estudiante normalista.

Los resultados muestran un incremento significativo en la motivación y participación de los estudiantes a través de la incorporación de actividades que involucran los sentidos y las emociones, por ejemplo, reduce la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera ya que los alumnos dejan de percibir el francés como una materia abstracta y comienzan a percibirla como una experiencia viva. El uso de los cinco sentidos facilita una adquisición de la lengua más viva y anclada en el recuerdo a largo plazo.

Por lo anterior, resulta positivo el uso de herramientas innovadoras para la enseñanza de lenguas. Se observa una mejora en las competencias comunicativas (comprensión y producción oral y escrita) gracias al enfoque inductivo de la gramática y el léxico en acción, lo que fortalece el perfil académico institucional.

También se identifica una transformación de la práctica en la que el docente normalista se asume como un investigador de la pedagogía que trabaja y recrea su propia práctica en un ejercicio autoreflexivo.

Finalmente se puede decir que se consolida una cultura del aprendizaje orientada a la formación continua y al trabajo colaborativo entre docentes ya que se observa que los cursos de profesionalización a los que se asiste, tienen un impacto directo en los alumnos.

Discusión. La discusión sobre la enseñanza del francés en las Escuelas Normales debe centrarse en la tensión entre la tradición académica y la necesidad de cambio hacia metodologías más dinámicas.

Históricamente, la educación superior ha privilegiado la razón sobre la emoción. Sin embargo, otras pedagogías y enfoques como el multisensorial sugieren que el desarrollo de la inteligencia requiere conexión sensorial. Como señala Carbonell Sebarroja (2015), la educación artesanal permite dar tiempo al proceso, algo esencial en la adquisición de una lengua.

Sin embargo, uno de los mayores retos es la resistencia al cambio pues se piensa que dar más peso a la gramática tendrá mejores resultados. El reto será integrar ambas metodologías reconociendo que la pluralidad de enfoques y metodologías generará mejores resultados.

Por otro lado, la NEM nos ha enseñado que la adquisición de nuevos lenguajes nos ayuda a valorar la diversidad cultural. Si además esta formación se hace en el contexto de la formación humana podemos pensar en formar individuos éticos, que rechacen el racismo y discriminación y que sean capaces de comunicarse con la “otredad”. En este sentido se puede afirmar que la didáctica del francés con los cinco sentidos promueve una interculturalidad crítica que diluye las relaciones de poder hegemónicas al democratizar el acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras desde una lógica vivencial.

Conclusiones. La enseñanza del francés en las Escuelas Normales mediante un enfoque multisensorial representa una ruptura paradigmática frente a la enseñanza tradicional de lenguas. Al integrar los cinco sentidos, la didáctica del FLE se transforma en una experiencia humana profunda que moviliza las emociones, el cuerpo y la identidad del estudiante normalista.

Esta propuesta está alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que busca una educación de excelencia, inclusiva y equitativa. La incorporación de una didáctica innovadora requiere de una implicación permanente y colectiva en la que los docentes se muestran sensibles a la diversidad en las aulas. Un enfoque multisensorial nos recuerda que aprendemos con todo nuestro ser, y que la lengua francesa es una ventana privilegiada para descubrir nuevos horizontes de sentido y transformación social.

Referencias

Anexo 1 Plan y Programas. (s.f.). *Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica*. SEP

Boiron, M., Fierens, P., y Leroy, D. (2024). *Le français des cinco sens*. PUG.

Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro Editorial.

CAVILAM. (2025). *Didáctica del francés FLE: estrategias pedagógicas innovadoras para el aprendizaje significativo*. Alianza Francesa de Vichy.

Mihoubi, B. (2024). Le français des cinco sens: enseigner le FLE autrement. *Didactique du FLES, 3*(2). https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1276

Mvogo Onana, J. M. (2020). *La pédagogie du français langue étrangère: Innovation pédagogique et méthologique*. https://www.celat.net

Modelación de problemas de integración en la interfaz GeoGebra 3D: del planteamiento al volumen por el método de arandelas

Escuela Normal Superior del Estado de México
Marco Polo Mendoza Martínez

Palabras clave: *cálculo integral; sólidos de revolución; método de arandelas; GeoGebra 3D; visualización; modelación.*

Resumen. Esta ponencia presenta una ruta didáctica y computacional para modelar y resolver problemas de volumen de sólidos de revolución mediante el método de arandelas en la interfaz GeoGebra 3D. Se articula el planteamiento analítico identificación de la región, eje de giro, límites y radios externo e interno con su implementación geométrica–paramétrica en 3D y la verificación de resultados a través de aproximaciones numéricas y cálculo exacto. A lo largo del proceso se reportan resultados parciales: intersecciones, previsualización del sólido, estimación del volumen por sumas de Riemann de arandelas y comparación con el valor exacto. Se incluye un caso de estudio —la región delimitada por $y = \sqrt{x}$ y $y = x/2$ en [0,4], girada alrededor del eje x, cuyo volumen se determina con precisión. La propuesta es replicable en bachillerato y licenciatura, y favorece el pensamiento analítico y el uso de herramientas digitales de acceso abierto.

Introducción. La enseñanza del volumen por integración suele presentar tres desafíos principales en estudiantes de educación media superior y superior: (i) la correcta identificación del eje de giro y la elección del método adecuado (arandelas o cascarones), (ii) la coherencia entre el bosquejo 2D de la región y su revolución 3D, y (iii) la traducción fiel del modelo geométrico a la integral definida que lo cuantifica. GeoGebra 3D aporta un andamiaje visual que reduce la carga cognitiva y permite validar, paso a paso, la consistencia entre el planteamiento, la construcción geométrica y el resultado numérico.

En esta ponencia se presenta una secuencia en cuatro fases: (1) análisis de la región y del eje de giro; (2) construcción del sólido por revolución a través de

superficies paramétricas; (3) aproximación del volumen mediante sumas de Riemann con arandelas discretas; y (4) cálculo exacto y contraste con la estimación. Cada fase produce evidencias cuantificables (resultados parciales) útiles para evaluación formativa y retroalimentación inmediata.

Marco teórico: método de arandelas Sea una región plana acotada por dos curvas no negativas R(x) y r(x) con R(x) ≥ r(x) en el intervalo [a, b]. Si la región gira alrededor de un eje horizontal (por ejemplo, el eje x), el volumen del sólido de revolución puede calcularse mediante el método de arandelas. La idea geométrica es considerar cortes perpendiculares al eje de giro: cada corte genera una arandela —un disco externo de radio R(x) y un hueco interno de radio r(x). Al sumar el área de cada arandela multiplicada por su espesor, y llevar el número de cortes al infinito, se obtiene la integral definida.

$$V = \pi \int_a^b (R(x)^2 - r(x)^2)\, dx$$

Si el eje de giro es horizontal pero distinto de y = 0 (por ejemplo, y = c), los radios se miden respecto de ese nivel, ajustando R(x) y r(x) a |f(x) − c| y |g(x) − c|, respectivamente. El principio geométrico no cambia: la arandela es la diferencia de áreas de dos discos concéntricos.

Fórmula ajustada (forma textual clara): V = π ∫_a^b ((f(x) − c)^2 − (g(x) − c)^2) dx

Metodología didáctica con GeoGebra 3D

La propuesta se operacionaliza en GeoGebra 3D con los siguientes componentes y prácticas:

Preparación del entorno

• Definir lo ejes para preparar el entorno visual
• Definir deslizadores para parámetros clave: límites a, b y número de subintervalos
• Adoptar una convención de colores y transparencias para distinguir superficies externa e interna del sólido.

Definición de funciones y región

En la barra de entrada, especificar las funciones f(x) y g(x) que delimitan la región, y verificar las intersecciones para determinar los límites de integración. Para el caso de estudio: f(x) = √x y g(x) = x/2, con intersecciones en x = 0 y x = 4.

3.3 Construcción del sólido por revolución (eje x)

La superficie externa proviene de la revolución de y = f(x) y la interna de y = g(x) alrededor del eje x. En GeoGebra 3D, esto puede modelarse con superficies paramétricas empleando t como parámetro angular (0 a 2π) y x para recorrer [a, b]. Ajustar transparencias y colores facilita percibir la cavidad interna.

Caso de estudio Considérese la región delimitada por f(x) = √x y g(x) = x/2 en el intervalo [0, 4], girada alrededor del eje x. Se cumplen R(x) = f(x) ≥ r(x) = g(x) ≥ 0, por lo que el método de arandelas aplica sin ambigüedad.

La integral de volumen correspondiente es:

$$V = \pi \int_0^4 (x - x^2/4)\, dx$$

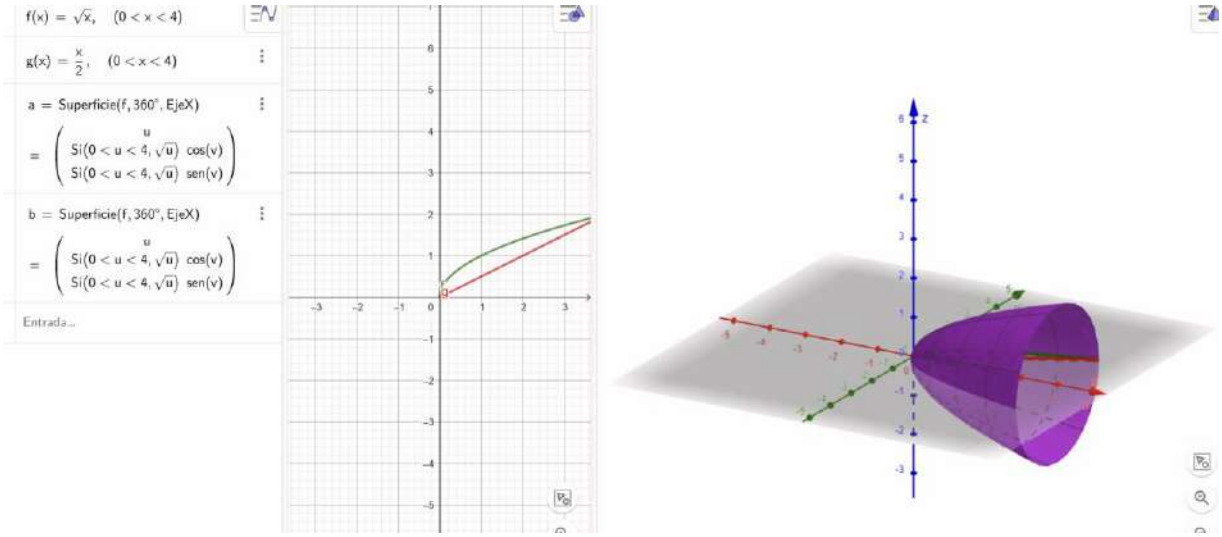
Cuyo cálculo produce:

$$V = \pi [x^2/2 - x^3/12]_0^4$$

Por lo tanto, el volumen exacto es:

$$V = 8\pi/3$$

Figura 1



En GeoGebra 3D, la construcción de las superficies de revolución y la estimación con sumas de Riemann permiten observar la correspondencia entre la geometría y la integral. Incrementar n (el número de arandelas discretas) muestra la convergencia numérica hacia el valor exacto $8\pi/3 \approx 8.37758$.

Resultados parciales y evidencias de aprendizaje

Propuesta de hitos para evaluación formativa

• R1. Determinación correcta del eje de giro y justificación del método de arandelas.

• R2. Cálculo de intersecciones y establecimiento de límites [a, b].

• R3. Identificación coherente de R(x) y r(x) en el intervalo; bosquejo 2D.

• R4. Construcción en GeoGebra 3D de superficies externa e interna con propiedades visuales claras.

• R5. Estimación V_n y comparación cuantitativa con el valor exacto; discusión del error E_n.

Estas evidencias se pueden acompañar de capturas de pantalla de GeoGebra 3D y de registros de los valores de V_n para distintos n, señalando la tendencia de convergencia y el comportamiento del error.

Extensiones y variaciones

• Giro alrededor de y = c ($c \in \mathbb{R}$): ajustar los radios a $|f(x) - c|$ y $|g(x) - c|$ y verificar la coherencia de la construcción 3D.

• Regiones con múltiples intersecciones: segmentar el intervalo e integrar por tramos, cuidando la función que opera como radio externo en cada subintervalo.

• Comparativa con cascarones: cuando el eje de giro es vertical, discutir ventajas de integrar respecto a y y contrastar la complejidad del modelo.

• Implementación de deslizadores para a, b y n: promover exploraciones sobre sensibilidad de parámetros y precisión numérica.

Discusión. El vínculo entre visualización y cálculo formal facilita que el estudiantado internalice el significado geométrico de la integral de volumen. La vista 3D de GeoGebra opera como un puente cognitivo: al manipular la transparencia de superficies y observar la cavidad interna, la noción de arandela cobra sentido intuitivo. La práctica de contrastar V_n con V exacto fortalece la comprensión del concepto de límite y del rol de la integral como suma continua.

Además, la secuencia favorece la metacognición: los resultados parciales (R1–R5) permiten al estudiante ubicar con precisión la fase del proceso que requiere refuerzo —eje de giro, límites, radios, construcción 3D o evaluación numérica— y así enfocar la retroalimentación. La propuesta es flexible y transferible a múltiples contextos, incluyendo aplicaciones en física e ingeniería.

Conclusiones. La modelación de volúmenes por el método de arandelas en GeoGebra 3D constituye una estrategia pedagógica potente y asequible. La combinación de un marco conceptual claro, una implementación paramétrica transparente y un protocolo de verificación numérica promueve aprendizajes duraderos. El caso de estudio muestra cómo la convergencia entre el modelo analítico y su representación 3D facilita el razonamiento multirrepresentacional y la validación de resultados.

Recomendaciones para implementación en clase/taller

• Sesión 1 (60–80 min): bosquejo de la región, eje de giro, elección de método, integral con R y r; cálculo manual.

• Sesión 2 (60–80 min): construcción en GeoGebra 3D, superficies externa e interna; estimación V_n con listas y Sum.

• Sesión 3 (60–80 min): variantes con y = c, análisis de error y miniproyectos. Evaluación con evidencias R1–R5.

Referencias

GeoGebra Manual (s.f). *Ayuda: comandos Surface, Sequence, Sum y Cylinder en GeoGebra 3D*. https://geogebra.github.io/docs/manual/en/

Stewart, J. (2012). *Cálculo: Trascendentes tempranas*.

Thomas, G. B., Weir, M. D., Hass, J. (2014). *Thomas' Calculus*.

De la pluma al prompt: la nueva alfabetización académica en la era de la inteligencia artificial

Escuela Normal de Coatepec Harinas
José Eder Millán Honorato
Angelita Juárez Martínez
Reyna María Bobadilla Salazar

Palabras clave: *formación docente, inteligencia artificial, educación superior, ética profesional.*

Resumen La nueva alfabetización académica en la era de la inteligencia artificial (IA) transforma el paso de la escritura tradicional al uso de herramientas basadas en IA en la formación docente. Este cambio no es solo técnico, sino ontológico, pues redefine la manera en que los futuros maestros construyen conocimiento y desarrollan pensamiento crítico. En las Escuelas Normales, donde la escritura académica es pilar de la práctica profesional, surge la inquietud de saber si se están formando autores reflexivos o simples editores de textos generados por algoritmos.

El objetivo es conocer los usos y percepciones que los estudiantes normalistas tienen sobre la IA, así como proponer estrategias para garantizar su integración ética y pedagógica. Se empleo un enfoque mixto, predominantemente cualitativo, complementado con el método descriptivo y se aplicó un cuestionario mediante Google form a 50 estudiantes del Primer Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Coatepec Harinas durante el Ciclo Escolar 2025-2026, además de una revisión documental para triangular hallazgos. Los resultados muestran una adopción acelerada: el 82% ha utilizado IA, principalmente para desbloquear ideas y mejorar estilo, mientras que el 40% la emplea en la planeación de prácticas. Aunque el 90% rechaza el plagio, el 65% considera legítimo usar IA como “editor académico”, persistiendo una falta de orientación docente y tensiones éticas. Se concluye que la IA debe potenciar la reflexión pedagógica, no sustituirla. Es indispensable incorporarla críticamente al

currículo, promover evaluaciones procesuales y reforzar la ética profesional, asegurando que la tecnología complemente la esencia humana de la enseñanza.

Introducción Históricamente, la formación de los maestros ha estado intrínsecamente ligada a la cultura letrada, donde la escritura actúa no solo como un vehículo de transmisión de información, sino como una herramienta cognitiva fundamental para la estructuración del pensamiento pedagógico (Cassany, 2021). Durante décadas, el perfil del docente se ha forjado en la lectura profunda y la producción textual artesanal, entendiendo estas prácticas como medios insustituibles para la apropiación del discurso educativo y la construcción de la identidad profesional.

Hoy, sin embargo, el suelo vuelve a agrietarse, derivado a que nos hallamos ante una transición que no es meramente técnica, sino ontológica: el paso de la "pluma" —ese acto visceral y cognitivo de cincelar el juicio palabra tras palabra— al "*prompt*", esa instrucción gélida y eficiente que delega en la máquina la responsabilidad de la coherencia.

En las Escuelas Normales del Estado de Mexico, la escritura académica nunca ha sido un trámite burocrático; ha sido el andamiaje sobre el cual se levanta el espíritu del maestro, derivado a que entre ensayos, informes de práctica y planeaciones, el normalista no solo redacta: se descubre a sí mismo y sistematiza su labor en el aula, no obstante la sombra de los Grandes Modelos de Lenguaje o LLM (la tecnología detrás de herramientas como ChatGPT) proyecta una duda razonable sobre este proceso: ¿estamos cultivando autores de saber pedagógico o simples editores de una prosa sintética y ajena?

La UNESCO (2023), aboga por una IA regida por la inclusión y el fortalecimiento de las capacidades humanas, pero la realidad en las aulas suele ser más vertiginosa, la velocidad con la que el estudiantado abraza el algoritmo, desborda, por mucho, la capacidad de respuesta de cualquier currículo institucional, el cual es un galope tecnológico que deja atrás la reflexión pausada. La IA es definida por la UNESCO (2023) como aquellos sistemas computacionales que tienen la capacidad de procesar datos e información de una manera que se asemeja

al comportamiento inteligente, abarcando aspectos típicamente humanos como el razonamiento, el aprendizaje, la planificación y la creatividad.

En los pasillos de la Escuela Normal de Coatepec Harinas (ENCH), baluarte de la formación docente —entendida esta como un trayecto formativo dinámico y permanente que no solo busca la habilitación técnica, sino el desarrollo integral de competencias profesionales para la transformación de la realidad educativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022)—, el dilema cobra vida en el trayecto de Práctica Profesional. Allí, el estudiante de primer semestre, todavía un docente en formación en las jornadas de observación, busca en la tecnología educativa, y específicamente en la ingeniería de prompts (UNESCO, 2023), un refugio ante la complejidad de sistematizar su experiencia. No obstante, si esa reflexión se delega sin un filtro crítico, el peligro es latente: corremos el riesgo de egresar docentes con una 'fachada digital' impecable, pero con una capacidad reflexiva limitada.

La presente investigación tiene como finalidad comprender los usos y percepciones que los estudiantes de nuevo ingreso tienen respecto a la inteligencia artificial, al tiempo que promueve la consolidación del rol del docente normalista como garante de la integridad académica y guía ético, asegurando que la tecnología se utilice para potenciar —y no sustituir— la esencia formativa del magisterio.

Metodología Se optó por un enfoque metodológico mixto, con preponderancia cualitativa que parafraseando a Hernández-Sampieri et al. (2014) busca comprender los significados subjetivos, pero sustentada en la solidez de datos cuantitativos descriptivos para dimensionar el alcance de la apropiación digital y bajo un diseño descriptivo analítico.

El estudio se desarrolló en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México, durante el primer semestre del Ciclo Escolar 2025–2026., con una muestra intencional de 50 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria inscritos en el primer semestre de la carrera. Se empleo la técnica documental y de y se diseñó un cuestionario organizado en tres secciones: datos sociodemográficos y acceso tecnológico, escalas tipo Likert para medir frecuencia de uso de IA en tareas específicas y preguntas abiertas y cerradas sobre ética y utilidad de la IA en

la práctica profesional, mismo que fue aplicado a través de la plataforma Google Forms. El procesamiento de la información fue descriptivo-analístico.

Resultados. Las cifras hablan del compañero silencioso en el pupitre: el 82% de los futuros maestros ha invitado a la IA a su espacio de estudio al menos una vez. Solo un 15% confiesa una dependencia absoluta, lo que se detectó es una relación de "andamiaje": la IA no suele ser la fuente que crea *desde cero*, sino el martillo que rompe el hielo del papel en blanco. Un 60% la utiliza para bloquear la creatividad personal y ponerla en manos de una maquina y un 40% como un pulidor de estilo, buscando en el algoritmo esa elegancia sintáctica que a veces se les escapa.

Cuando la teoría se encuentra con la realidad del aula de clases, la IA aparece como un salvavidas; por lo que resulta revelador que el 40% de los jóvenes ya utilice estos modelos para vertebrar sus guiones de observación o buscar el sustento teórico de sus diarios de campo. En las respuestas abiertas establece un sentimiento de urgencia: *"La IA me ayuda a encontrar dinámicas de grupo rápidas cuando el maestro titular me pide apoyo inesperado"*. Aquí, la tecnología no es solo texto; es un repositorio de tácticas de supervivencia pedagógica que suple, por la vía rápida, la falta de experiencia acumulada. Existe un consenso casi absoluto (90%) en que el "copiar y pegar" es una traición a la honestidad académica. Pero, ¿qué sucede cuando la IA solo "maquilla" las palabras del alumno? Para el 65%, pedirle a la IA que dote a sus párrafos de un tono "más académico" es una práctica legítima. Esta percepción de la IA como un "editor de lujo" y no como un autor fantasma desdibuja las fronteras de la autoría y obliga a las instituciones a repensar: ¿dónde termina el esfuerzo del estudiante y comienza el barniz del algoritmo?

Más de la mitad (55%) piensan que sus formadores miran a la IA con los ojos de la sospecha o la prohibición, mientras que un 25% habita en el silencio absoluto sobre el tema, por lo que es preocupante notar que solo 1 de cada 5 alumnos ha recibido una brújula clara sobre cómo integrar estas herramientas sin naufragar en el plagio o la vacuidad.

Discusión y conclusiones. La literatura internacional describe a la IA como una "tecnología disruptiva" en la literacidad académica pues Cassany (2021) establecen que “escribir es una forma de pensar; por consiguiente, si externalizamos la

escritura al algoritmo sin supervisión, externalizamos también el pensamiento" (p.25). La transición "de la pluma al prompt" no debe interpretarse como una pérdida de habilidades, sino como una reconfiguración de las mismas, el estudiante aún con la competencia lingüística, requiere la *competencia prolífica*: la capacidad de formular instrucciones precisas (prompts) y, crucialmente, la capacidad de *verificación epistémica*. En la era de la IA, el valor del normalista no reside en la acumulación de información, sino en su criterio para discernir la pertinencia pedagógica de lo que la máquina propone.

Es en el terreno de la práctica profesional donde la intervención de los formadores de la ENCH se vuelve vital, si un estudiante utiliza IA para diseñar una intervención didáctica sin comprender los fundamentos psicopedagógicos detrás de ella, su actuación en el aula será mecánica y descontextualizada. La IA puede sugerir una actividad lúdica perfecta en teoría, pero carece de la sensibilidad situacional para entender el contexto real socioemocional de un grupo escolar.

El docente normalista debe transitar de la fiscalización a la mediación pedagógica crítica, integrando la IA para el refinamiento argumentativo y no la sustitución, por lo que esto exige priorizar la evaluación procesual y la defensa oral sobre el producto escrito, además de reafirmar la ética del cuidado, entendiendo la empatía y la lectura contextual como dominios humanos insustituibles por la tecnología

La alfabetización académica en la Escuela Normal de Coatepec Harinas exige como lo menciona Selwyn (2022) "superar la división simplista entre una tecnofilia ciega y una tecnofobia paralizante" (p.42). La IA ha llegado para quedarse en la maleta pedagógica de los futuros maestros; por lo tanto, el reto institucional es garantizar que, aunque el *prompt* inicie el texto, sea la pluma crítica y humana del docente la que tenga la última palabra, por lo tanto la formación inicial debe asegurar que la tecnología sirva para liberar tiempo cognitivo que pueda ser reinvertido en lo que verdaderamente importa como lo establece Díaz (2023) "la relación pedagógica con el niño de primaria, entendiendo la tecnología como una aliada y no como un sustituto de la docencia"(p.4).

El futuro de la investigación en esta línea deberá profundizar en el impacto longitudinal de estas herramientas: ¿Serán los egresados de la generación "nativa

de la IA" docentes más eficientes o profesionales dependientes de la asistencia algorítmica en sus procesos de escritura?

Referencias

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase: (según un lingüista)*. Anagrama.

Díaz Barriga, F. (2023). Inteligencia artificial y educación: ¿aliada o enemiga de la docencia?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *14*(40), 3 15.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Interamericana.

Ong, W. J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1982).

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Planes y Programas de Estudio de las Escuelas Normales*. SEP.

Selwyn, N. (2022). *Education and technology: key issues and debates*. Bloomsbury Academic.

UNESCO. (2023). *Guía de inicio rápido: ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

Vázquez Cano, E., y Ramírez Hurtado, J. M. (2024). El impacto de la inteligencia artificial generativa en la escritura académica universitaria. *Comunicar*, *32*(78), 21 33. https://doi.org/10.3916/C78 2024 02

IA en la formación docente: ¿tabú o herramienta clave para la nueva sociedad?

Escuela Normal No. 3 de Toluca
Leslie Gloria Vigueras Soto

Palabras clave: *inteligencia artificial; formación docente; ética; personalización; innovación pedagógica.*

Resumen. En este documento se analiza la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la formación docente como una necesidad urgente para garantizar la relevancia educativa en el siglo XXI. Se argumenta que mantener la IA como un tabú constituye una negligencia pedagógica, dado que esta tecnología no es una moda pasajera, sino una infraestructura que redefine el aprendizaje, la comunicación y el mercado laboral. El texto aborda cuatro dimensiones críticas: el estado actual de la formación docente, caracterizado por currículos obsoletos y resistencia al cambio; la desmitificación de los tabúes éticos y prácticos relacionados con plagio, sesgos y errores técnicos; el potencial de la IA como "copiloto pedagógico" para personalizar el aprendizaje y automatizar tareas burocráticas; y el nuevo rol del docente como arquitecto de experiencias, curador de contenidos y mediador socioemocional. Se concluye que la educación no debe competir con la tecnología, sino aprender a orquestarla para potenciar lo irreductiblemente humano.

Introducción. La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la formación docente ha dejado de ser una opción técnica para convertirse en una necesidad estratégica para la relevancia educativa del siglo XXI. Históricamente, la educación ha resistido a innovaciones como la escritura o la imprenta; sin embargo, la magnitud de la IA generativa exige una transición del miedo a la adaptación crítica. Organismos como la UNESCO (2023) subrayan que prohibir estas herramientas contradice la urgencia de desarrollar capacidades humanas frente a la automatización. Este documento argumenta que mantener la IA como un tabú constituye una negligencia pedagógica,

proponiendo en su lugar un modelo donde el docente actúe como un arquitecto de experiencias que orqueste la tecnología para potenciar lo irreductiblemente humano.

Marco teórico. El estado actual de la formación docente frente a la tecnología Para comprender hacia dónde debemos avanzar, es imprescindible diagnosticar nuestra situación actual. La formación docente atraviesa una crisis de identidad frente a la tecnología, donde los esfuerzos de las últimas décadas se han reducido a una "digitalización del aula" meramente superficial. Se llenaron las escuelas de hardware bajo la premisa errónea de que su sola presencia garantizaría innovación, pero el resultado fue, en muchos casos, la digitalización de prácticas analógicas: el docente que dictaba apuntes desde un libro pasó a hacerlo desde un archivo PDF proyectado.

Hoy el desafío ha evolucionado hacia la "brecha de IA", que es mucho más sutil y compleja que el simple acceso a dispositivos. No se trata únicamente de quién puede acceder a herramientas como ChatGPT, sino de quién posee el capital cognitivo y cultural para utilizarlas de manera efectiva en un entorno pedagógico. En los programas de formación, la tecnología suele relegarse a módulos técnicos aislados donde se enseña a "usar" herramientas, pero rara vez a "pensar" con ellas. Esta falta de integración curricular genera docentes que llegan a las aulas con herramientas del siglo XX para enseñar a estudiantes que vivirán en el siglo XXII.

El problema estructural radica en la rigidez de los currículos universitarios. Mientras la academia tarda años en aprobar planes de estudio, la inteligencia artificial evoluciona en ciclos de semanas. Como advierte Selwyn (2019), la pregunta no es si la tecnología reemplazará al maestro, sino cómo redefine la esencia misma de enseñar. Ignorar esta reflexión implica formar operarios de software en lugar de educadores autónomos. Prohibir la IA en la formación docente es un mecanismo para preservar un statu quo que ya no existe en el mundo profesional.

Metodología. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con el objetivo de generar una visión mas amable a la Inteligencia Artificial y dejar de verla

como un enemigo para la nueva sociedad, verla como una herramienta innovadora que le permita al docente y al alumno eficientes procesos de análisis de textos entre otras actividades.

La presente investigación está enfocada en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar quienes por medio de diferentes instrumentos se analizará que saben de IA, como las usan y para qué y a su vez en docentes con quienes se pretende acercar más a las IA's y que se les pueda dejar de verla como Tabú y hacerlas una herramienta de trabajo.

Discusión. IA en la formación docente: ¿Tabú o herramienta clave para la nueva sociedad? Desmitificando el Tabú: Ética, Plagio y Crítica Pedagógica. Para que la IA se integre efectivamente, debemos derribar el muro de escepticismo construido sobre el temor al plagio, los sesgos y las llamadas "alucinaciones" técnicas. La preocupación por la integridad académica es legítima, pero la respuesta tradicional de vigilancia resulta ineficaz, ya que los detectores de IA generan falsos positivos que pueden dañar irremediablemente la confianza entre docente y estudiante.

La solución no reside en la prohibición, sino en replantear la evaluación educativa. Si una tarea puede ser resuelta por una IA en segundos —como resumir un hecho histórico estándar—, es probable que esa tarea haya perdido su valor pedagógico original. La formación docente debe enseñar a diseñar evaluaciones "con IA integrada", donde la herramienta estimule el pensamiento crítico en lugar de sustituirlo. Por ejemplo, se puede solicitar a los alumnos que utilicen la IA para generar contraargumentos sobre un tema y que luego procedan a refutarlos con sus propias palabras.

Asimismo, la ética de la IA debe convertirse en una asignatura troncal. La IA no es neutral y refleja los sesgos de sus datos de entrenamiento; un docente que no cuestiona por qué una herramienta asocia ciertos roles profesionales con géneros o etnias específicas está perpetuando desigualdades de forma acrítica. Finalmente, las "alucinaciones" de la máquina no deben ser motivo de rechazo absoluto, sino un recurso didáctico: pedir a los alumnos que actúen como editores expertos para detectar imprecisiones fomenta la verificación de fuentes y el juicio crítico.

La IA como “Copiloto” Pedagógico: Hacia la Personalización

El verdadero potencial de la IA reside en su rol como “copiloto” o “exoesqueleto cognitivo” que amplifica las capacidades del docente. La personalización, el ideal educativo eterno, suele ser inviable en aulas numerosas, pero la IA permite escalar este proceso a un costo mínimo. Esta tecnología puede generar materiales adaptados a distintos niveles de lectura o crear recursos inclusivos para estudiantes con discapacidad o barreras lingüísticas en cuestión de segundos, convirtiéndose en una herramienta de justicia social.

Además, la IA puede liberar al docente de la carga burocrática —corrección de exámenes mecánicos, generación de rúbricas y planificación logística— para que este pueda dedicarse a la mentoría y la inspiración. Según la OECD (2021), estas herramientas permiten detectar riesgos de abandono escolar y personalizar intervenciones mucho antes que un análisis humano tradicional. Incluso se abren posibilidades para simuladores de rol, donde los futuros docentes practiquen situaciones complejas de gestión de aula en entornos seguros antes de enfrentarse a la realidad del centro educativo.

El nuevo rol del docente en la Era de la IA

Si la IA asume de manera eficiente la transmisión de información y la planificación logística, el rol del docente no desaparece, sino que se eleva hacia lo experto en humanidad y cognición. El modelo del maestro como “poseedor único del conocimiento” ha caducado frente a una IA que actúa como una biblioteca de acceso inmediato. El nuevo docente debe ser un arquitecto de experiencias de aprendizaje y un curador experto de contenidos.

Saber interactuar con la máquina mediante la “ingeniería de prompts” se convierte en una habilidad fundacional. No se trata de simples trucos tecnológicos, sino de la capacidad de descomponer problemas complejos en instrucciones lógicas, lo cual requiere que el docente tenga absoluta claridad sobre sus objetivos pedagógicos. En este entorno, el pensamiento crítico deja de ser una opción para convertirse en una competencia de supervivencia necesaria para interrogar los textos generados y detectar lagunas lógicas o éticas.

Finalmente, llegamos al núcleo irreductible de la profesión: la empatía y la conexión emocional. Una máquina puede identificar patrones de error, pero no puede percibir que un alumno falla porque atraviesa una crisis familiar, ni puede mirar a los ojos para decir “creo en ti” con autenticidad. En una sociedad híbrida, la formación docente debe revalorizar las habilidades socioemocionales, la gestión de conflictos y la inteligencia emocional por encima de la mera instrucción técnica.

Conclusiones. La integración de la Inteligencia Artificial en la formación docente no es una opción estética, sino una necesidad impostergable para garantizar la pertinencia educativa en el siglo XXI. Mantener la IA como un tabú constituye una negligencia pedagógica que limita la capacidad de las instituciones para preparar profesionales críticos y adaptativos. La evidencia muestra que la IA no debe concebirse como un sustituto, sino como un recurso estratégico que libera tiempo para tareas de alto valor humano (UNESCO, 2023).

El desafío real no radica únicamente en la herramienta, sino en la transformación de la mentalidad docente y de unos currículos tradicionalmente rígidos frente a la velocidad del cambio tecnológico. Debemos priorizar el pensamiento crítico, la ética digital y el cuidado humano. El futuro de la enseñanza será colaborativo: una alianza entre inteligencia humana e inteligencia artificial orientada a la construcción de sociedades más inclusivas y resilientes.

Referencias

Khan, S. (2024). *Brave new words: how ai will revolutionize education (and why that’s a good thing)*. Penguin Random House.

OECD. (2021). *Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/589b283f-en.

Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/.

Simbiosis cognitiva humano-IA en la formación normalista

Escuela Normal de Jilotepec
Michel Sánchez Cayetano

Palabras clave: *cognición, ética, formación, Inteligencia artificial.*

Resumen. Esta investigación busca entender cómo se usa la inteligencia artificial en los trabajos de titulación de estudiantes normalistas. Se identifican tres problemas convergentes: la tensión histórica entre docencia e investigación del normalismo mexicano desde 1920, la aparición de tecnologías de IA generativa que cambian los procesos de pensamiento, y la obsolescencia de taxonomías educativas tradicionales para contextos donde personas y máquinas trabajan juntas. En la Escuela Normal de Jilotepec, el 64% de estudiantes usan IA para hacer sus trabajos de titulación, pero el 92% no tienen orientación de sus asesores sobre cómo usarla correctamente, evidenciando vacío pedagógico crítico.

Las taxonomías tradicionales como las de Bloom, Marzano y Anderson ya no sirven para contextos donde personas y máquinas trabajan juntas. Por eso, este estudio usa la Taxonomía Socioformativa de Tobón (2025), que tiene cinco áreas de habilidades humanas que complementan lo que hace la IA: actuación ética con tecnología, visión compartida para transformar, pensamiento crítico sobre algoritmos, creatividad original y pensamiento sistémico transdisciplinario.

La investigación usa un enfoque mixto con teoría fundamentada e investigación-acción. El objetivo es validar si la Taxonomía Socioformativa ayuda a que estudiantes usen la IA de forma ética, mantengan su autoría en los trabajos y no dependan de la tecnología. Se busca proponer orientaciones institucionales con protocolos de acompañamiento, criterios de evaluación y talleres sobre uso crítico de IA. Este documento presenta la fase diagnóstica del estudio, con resultados de una encuesta aplicada a 96 estudiantes de séptimo semestre que están haciendo sus trabajos de titulación.

Introducción. La investigación educativa se ve como una actividad separada de la formación en las Escuelas Normales. Tanto así que para obtener el título ya no es necesario hacer una investigación. En 2009, Burgos y Pinto señalaban al realizar la tesis para obtener el título de licenciado en educación primaria se había cambiado por el análisis de experiencias de práctica y la elaboración de ensayos. En 2021 se puede ver que los últimos planes de estudio de las Escuelas Normales tienen tres formas de titulación: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación. Según la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), cualquiera de estas tres opciones permite que cada estudiante muestre su capacidad para pensar, analizar, cuestionar, argumentar, explicar, resolver problemas e innovar, usando de manera adecuada los conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y prácticos que aprendió durante su formación (DGESuM, 2018).

Esta investigación busca aplicar y validar la Taxonomía Socioformativa de Tobón (2017) en el proceso de elaboración del trabajo de titulación en la Escuela Normal de Jilotepec. El propósito es crear una relación de trabajo entre el pensamiento humano y la Inteligencia Artificial (IA) que mantenga la autoría del estudiante y desarrolle competencias para resolver problemas educativos reales de manera colaborativa, ética y estratégica. La idea es usar la IA como herramienta que mejora el aprendizaje y no solo como un recurso digital más. El estudio se ubica en tres problemas que se cruzan: la tensión histórica entre docencia e investigación que marca al normalismo mexicano desde 1920 (Burgos & Pinto, 2009), la aparición de tecnologías de inteligencia artificial generativa que cambian de forma radical los procesos de pensamiento, y las taxonomías educativas tradicionales que se diseñaron para contextos donde solo pensaban humanos y que no sirven para situaciones actuales donde personas y máquinas trabajan juntas.

Antecedentes de las taxonomías educativas. Las taxonomías educativas han sido durante siete décadas el marco de referencia principal para organizar objetivos de aprendizaje y estructurar formas de evaluación. Sin embargo, como documenta Sánchez (2019), las taxonomías anglosajonas como las de Bloom (1956), Marzano (2001), Anderson y Krathwohl (2001) "solo se enfocan en el individuo y no están

contextualizadas en Latinoamérica" (p. 100). Estas taxonomías mantienen formas jerárquicas que no funcionan con realidades educativas donde interviene la IA. Tobón (2025) actualizó su taxonomía para la era de IA con cinco áreas de habilidades específicamente humanas que complementan lo que pueden hacer los algoritmos: actuación ética con tecnología, visión compartida para transformar, pensamiento crítico sobre algoritmos, creatividad original que complementa y pensamiento sistémico transdisciplinario. Estas áreas se basan en reconocer que "la inteligencia artificial no tiene dentro de sus pretensiones el bien común, el desarrollo social sostenible. Somos los seres humanos los que le tenemos que dar esta orientación" (p. 6).

Alcance del estudio. El estudio tiene alcance en tres ámbitos. A nivel epistemológico, genera la primera teoría sustantiva basada en datos sobre el uso de la Taxonomía Socioformativa en titulación normalista con IA, ayudando a crear conocimiento situado latinoamericano. A nivel institucional-formativo, produce una propuesta de orientaciones metodológicas institucionales como lineamientos. A nivel ético-político, forma docentes-investigadores reflexivos capaces de usar tecnologías emergentes de manera crítica, con ética y para transformar realidades escolares concretas.

Impacto proyectado El impacto que se espera en la comunidad normalista incluye: prevenir el plagio cognitivo mediante la comprensión de ética, fortalecer la autonomía de los estudiantes en su proceso de conocimiento, mejorar la calidad de trabajos de titulación que se puede evaluar con rúbricas analíticas, y alfabetizar de manera crítica en IA mediante la formación de asesores.

Metodología. La investigación usa un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo sustentado en el paradigma sociocrítico (Carr, 2015). El diseño metodológico corresponde a teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2006) complementada con investigación-acción durante la fase de implementación colaborativa de la Taxonomía Socioformativa. Este diseño es pertinente porque permite construir teoría sobre la Taxonomía Socioformativa aplicada

específicamente a titulación normalista que emerge de datos empíricos mediante proceso inductivo-iterativo de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967). Se reconoce que no existen marcos teóricos previos específicos sobre integración pedagógicamente fundamentada de IA en procesos de titulación normalista desde perspectiva socioformativa latinoamericana y que las taxonomías educativas existentes no sirven para contextos de cognición distribuida persona-IA (Tobón, 2025). El instrumento empleado en el diagnóstico es una encuesta validada en línea en la plataforma Forms con 20 reactivos de opción múltiple con tres respuestas (siempre, algunas veces, nunca) y 5 preguntas abiertas, de forma anónima. El objetivo es evaluar el uso de la IA en los trabajos de titulación y conocimiento sobre los tipos de IA y técnicas para evadir la detección de uso inadecuado de la IA.

Resultados. Los resultados del diagnóstico muestran el panorama actual del uso de IA en la Escuela Normal de Jilotepec: Uso de IA: El 64% (n=61) emplean herramientas de inteligencia artificial en procesos de titulación, mientras que el 36% (n=35) reportan no usarlas. Herramientas conocidas: ChatGPT es la más conocida con 95% (n=91), seguida de Google Gemini 68% (n=65), Copilot 42% (n=40), Claude 28% (n=27) y Perplexity 15% (n=14).

Estrategias de evasión: El 51% (n=49) conocen y aplican técnicas de humanización textual para evadir detectores automáticos, lo que evidencia sofisticación tecnológica desvinculada de reflexión ética.

Orientaciones institucionales:El 92% (n=88) no han recibido orientaciones claras de asesores sobre límites éticos y pedagógicos del uso de IA, evidenciando un vacío institucional crítico. Modalidades de titulación elegidas: Tesis de investigación 48% (n=46), Informe de prácticas 47% (n=45), Portafolio de evidencias 5% (n=5).

Categorías del análisis cualitativo de preguntas abiertas:

Dependencia tecnológica: Estudiantes expresan que "ya no saben redactar sin ayuda de la IA" o que "sienten ansiedad cuando no pueden usar ChatGPT".

Confusión ética: Respuestas como "si parafraseo lo que dice la IA, ya es mío" o "el asesor no se da cuenta, entonces no es malo" revelan vacíos en comprensión

de autoría. Demanda de formación: El 78% solicitan explícitamente talleres sobre "cómo usar bien la IA" y "hasta dónde es válido usarla".

Discusión y conclusiones. Los resultados revelan una paradoja crítica en la formación normalista contemporánea: mientras dos tercios de estudiantes usan IA en sus procesos de titulación, nueve de cada diez carecen de marcos pedagógicos institucionales que orienten esta apropiación tecnológica. Esta diferencia refleja la tensión estructural histórica entre docencia e investigación señalada por Burgos y Pinto (2009), ahora amplificada por la llegada de tecnologías disruptivas. El hallazgo de que 51% de estudiantes dominan técnicas de evasión de detectores muestra sofisticación tecnológica desvinculada de reflexión ética. Esto configura lo que se conceptualiza como "plagio cognitivo": delegación sistemática de operaciones mentales superiores sin metabolización subjetiva. Este fenómeno no es una transgresión individual sino expresión de vacío institucional pedagógico.

Referencias

Burgos, B. y Pinto, L. (2009). La investigación en la Escuela Normal: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *39*(3-4), 81-108. https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/elmecs/

Carr, W. (2015). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación: Planes de estudio 2012*. https://www.cevie-dgespe.com/images/docx/Orientaciones_Titulacion_2018.pdf

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Sánchez Contreras, M. L. (2019). Taxonomía Socioformativa: un referente para la didáctica y la evaluación. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, *1*(1), 100-115. https://doi.org/10.35766/jf19119

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 2022*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. https://dgesum.sep.gob.mx/public/planes/2022

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*. CIFE.

Tobón, S. (2025). *Taxonomía Socioformativa para la era de la inteligencia artificial: Educar para el desarrollo humano sostenible*. CIFE,

Williamson, B. y Piattoeva, N. (2022). Objectivity as standardization in data-scientific education policy, technology and governance. *Learning, Media and Technology*, *47*(1), 64-76. https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1990272

La IA en la formación docente con pensamiento crítico

Escuela Normal de Ecatepec
Nancy Castro Fragoso
Norma Isela García Vega
Diana Ivette Prieto Montano
Rosa Fidela Fragoso Galbray

Palabras clave: *pensamiento crítico, formación docente, inteligencia artificial crítica.*

Resumen El presente proyecto de investigación surge ante la necesidad de transformar el uso de la inteligencia artificial (IA) en la formación de docentes de las licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa. El diagnóstico inicial revela una problemática crítica: la mayoría de los estudiantes utiliza la IA de manera técnica sin realizar procesos de análisis o reflexión académica.

El objetivo general es analizar los retos que enfrentan los docentes en formación al producir textos académicos con rigor científico mediante el uso crítico de la IA. Metodológicamente, el estudio es de corte mixto, empleando un enfoque fenomenológico e interpretativo que utiliza la cartografía conceptual, entrevistas a profundidad y encuestas para comprender los esquemas de pensamiento de los implicados.

Bajo el paradigma de la Alfabetización Digital Crítica (ADC), la investigación propone que la IA debe integrarse como un ejercicio intelectual y cognitivo que fortalezca procesos metacognitivos en lugar de sustituir el trabajo intelectual. Se busca fundamentar una práctica profesional reflexiva que promueva el uso ético y responsable de la tecnología en la sociedad del siglo XXI. Por ello, el proyecto aspira a innovar la práctica docente en la Escuela Normal, elevando la calidad educativa y asegurando que los futuros docentes desarrollen habilidades analíticas frente a los desafíos del mundo globalizado y atendiendo a los principios del bienestar social.

Introducción y contexto. En la sociedad contemporánea, la inteligencia artificial (IA) se ha incorporado de manera acelerada en los distintos ámbitos educativos, transformando las formas de acceso, producción y circulación del conocimiento. En el contexto de la formación docente, su presencia plantea desafíos relevantes relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico, el rigor académico y la ética en el uso de la información.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo el uso de la inteligencia artificial, mediado por el pensamiento crítico, incide en la producción de textos académicos con rigor científico en docentes en formación de las licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa de la Escuela Normal de Ecatepec. El estudio se contextualiza en una problemática institucional detectada en el aula, donde se observa que una proporción significativa del estudiantado utiliza la IA de manera mecánica, limitándose a prácticas de copia y reproducción de contenidos.

El abordaje del tema adquiere relevancia debido al impacto que tiene en la calidad de la formación inicial docente y, en consecuencia, en los procesos educativos que los futuros profesores desarrollarán en sus contextos profesionales. Desde esta perspectiva, se retoman conceptos clave como pensamiento crítico, alfabetización digital crítica y práctica profesional reflexiva, los cuales permiten comprender el alcance de los resultados que se presentan.

Diagnóstico y problematización. La investigación parte de una realidad preocupante detectada en el aula: el 90% de los estudiantes no utiliza la IA con un sentido crítico para la construcción de sus textos. Los hallazgos preliminares indican que el uso de estas herramientas se limita a cumplir tareas administrativas mediante el "copiar y pegar", sin que medie un proceso de análisis o reflexión profunda. Ante este escenario, planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el uso de la inteligencia artificial con un pensamiento crítico en la formación docente favorece la producción de textos académicos científicos?

Fundamentación teórica: Alfabetización Digital Crítica (ADC)

Nuestra perspectiva teórica se aleja de la visión de la IA como un simple sustituto del trabajo intelectual. Nos fundamentamos en:

1. Alfabetización Digital Crítica: Entendida como el proceso de examinar y transformar rutinas digitales, reconociendo cómo la IA influye en la autonomía y la identidad.

2. Pensamiento Crítico: Definido como el modelo de pensar en el sujeto mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de sus estructuras inherente. Uno de los propósitos que se tiene en las escuelas normales, es el apoyar al docente en formación a que construyan y desarrollen un pensamiento reflexivo (Dewey, 2004), menciona que es un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende, todo ello requiere de un esfuerzo voluntario y consiente.

3. Marco Internacional: Alineado con el Consenso de Beijing (2019) de la UNESCO, que busca aprovechar la IA para alcanzar los objetivos de la Agenda de Educación 2030, garantizando un futuro digital ético e inclusivo.

La reflexión pedagógica se nutre permanentemente de las siguientes fuentes: la experiencia, (El conocimiento inmediato que surge de la acción) los referentes teóricos (La relación con el campo disciplinar específico y con la teoría pedagógica) y la tradición (connotada como las formas predominantes del hacer y del pensar construidas históricamente), cada una de ellas conllevan distintas categorías de conocimiento que se ponen en juego en distintos momentos durante el ejercicio de la práctica docente y en su conjunto contribuyan al desarrollo de su formación docente en el ejercicio de la profesión y si a eso se vincula con la IA donde puede enriquecer más su práctica su formación, sobre todo su pensamiento crítico, con la finalidad de tensionar y problematizar los distintos estilos de práctica que se dan en el contexto áulico y de esa manera construir documentos con un rigor científico.

En la institución la formación de docentes (Ferry, 1990), menciona que el trabajo de la formación no se limita que el sujeto se apropie de las prácticas para estar en condiciones de reproducirlas, se adiestre a ciertas habilidades o se formalice con las metodologías, consiste fundamentalmente en ampliar, enriquecer, en elaborar su experiencia y acceder a través de la desviación de la teoría a nuevas lecturas de la situación y es a través de la IA. El desarrollo de estos rasgos y dominios profesionales demanda un ambiente de aprendizaje, donde las acciones

se conviertan en oportunidades para que el estudiante desarrolle sus procesos cognitivos y metacognitivos, cultive la apertura al cambio conceptual, vincule la teoría con la práctica, desarrolle una independencia intelectual y despierte la creatividad, misma que debe de evidenciar en la elaboración de escritos con apoyo de la IA de manera consiente, reflexiva.

Metodología. La investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, con predominio cualitativo, y se sustenta en un diseño fenomenológico-interpretativo, orientado a comprender los significados que los docentes en formación atribuyen al uso de la inteligencia artificial en su proceso académico.

La población participante corresponde al 60% del estudiantado de las licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa. Las técnicas e instrumentos de recolección de información se organizaron en tres fases:

- Fase documental: aplicación de la cartografía conceptual para el análisis y sistematización de referentes teóricos relacionados con la IA y el pensamiento crítico.
- Fase de campo: realización de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y encuestas para recuperar percepciones, experiencias y prácticas del estudiantado respecto al uso de la IA.
- Análisis de producción académica: revisión de textos elaborados por los participantes para valorar el nivel de rigor científico y el uso reflexivo de la IA.

En todo el proceso se garantizó el tratamiento ético de la información, resguardando la confidencialidad de los participantes y promoviendo un uso responsable de los datos obtenidos.

Resultados. Los resultados evidencian que la mayoría de los docentes en formación utiliza la inteligencia artificial como una herramienta de apoyo técnico, sin incorporar procesos sistemáticos de análisis, contrastación de fuentes o reflexión crítica. Esta situación se traduce en producciones académicas con bajo nivel de argumentación y escaso rigor científico.

No obstante, se identificó que aquellos estudiantes que fueron orientados desde la perspectiva de la Alfabetización Digital Crítica lograron integrar la IA como

un recurso cognitivo, fortaleciendo habilidades de análisis, síntesis y metacognición. Estos hallazgos confirman la relación directa entre el enfoque pedagógico adoptado y la calidad de los productos académicos generados.

Discusión y conclusión. El análisis de los resultados permite establecer que el uso de la inteligencia artificial en la formación docente no debe concebirse como un sustituto del trabajo intelectual, sino como un mediador que, bajo condiciones pedagógicas adecuadas, potencia el pensamiento crítico y la reflexión académica.

En contraste con prácticas instrumentales previamente identificadas, la incorporación de la IA desde un enfoque crítico favorece el cumplimiento del objetivo planteado, al fortalecer los procesos cognitivos y metacognitivos del estudiantado. Asimismo, los resultados impactan de manera directa en la comunidad educativa, al sentar bases para una práctica profesional reflexiva, ética y comprometida con la calidad educativa.

Se concluye que la formación docente requiere integrar de manera intencional la IA, vinculándola con la reflexión pedagógica y la alfabetización digital crítica, a fin de responder a las demandas educativas del siglo XXI y contribuir al bienestar social desde una perspectiva humanista.

Referencias

Cajavilca Reyes, K., Perez-Hernandez, E., y Cerrillo Martín, R. (2014). Alfabetización Digital Crítica en espacios educativos no formales. *Digital Education Review*, (14), 29-43. http://doi.org/10.1344/der.2025.47.29-43

Dewey, J. (2004). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y el proceso educativo. 1ª edición en la colección Transiciones*. Paidós.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, Oficina Para América Latina y el Caribe. (2021). *La educación superior debe adaptarse a las necesidades de las personas*. Foro Internacional de Política Educativa del IIPE

León, G. C., y Viña, S. M. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y Amenazas. INNOVA. *Research Journal, 2*(8), 412-422. https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.399

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Rouhiainen, L. P. (2018). *Inteligencia Artificial.101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Editorial Planeta.

Terblanche, E. A. J., y De Clercq, B. (2021). A critical thinking competency framework for accounting students. *Accounting Education, 30*(4), 325-354. https://eric.ed.gov/?q=Critical+thinking&id=EJ1306935 https://doi.org/10.080/09639284.2021.1913614

UNESCO. (2019). *Beijing consensus on artificial intelligence and education*. https://bit.ly/3n7wBIK

La inteligencia artificial para potenciar la creatividad de estudiantes normalistas

Escuela Normal de Ecatepec
Martha Rocío Conchas Gaytán
Nancy Castro Fragoso
Cosme Esparza Flores

Palabras clave: *inteligencia artificial, creatividad, estudiantes normalistas.*

Resumen El presente artículo analiza la integración de la Inteligencia Artificial (IA) como herramienta para potenciar la creatividad en la práctica docente de estudiantes normalistas. Ante un cambio de paradigma educativo, la formación inicial debe trascender el uso instrumental de la tecnología para enfocarse en el diseño de experiencias de aprendizaje innovadoras. A través de una metodología cualitativa de investigación-acción, se exploró cómo el uso de modelos de lenguaje y generadores de imagen permite a los futuros docentes diversificar sus estrategias didácticas. Los resultados indican que la IA propicia el desarrollo de la creatividad de los estudiantes normalistas, al emplear herramientas potenciadas con IA permitiendo una personalización curricular más profunda. Se concluye que la IA no sustituye la labor docente, sino que actúa como un medio de apoyo acompañado de una responsabilidad ética y conocimientos pedagógicos.

Introducción. La educación del siglo XXI demanda de docentes capaces de navegar en la incertidumbre y de innovar constantemente. Para los estudiantes normalistas, la práctica profesional representa el primer acercamiento real a la complejidad del aula.

La emergencia de la Inteligencia Artificial (IA) ofrece una oportunidad sin precedentes para expandir las fronteras de la imaginación pedagógica. No se trata solo de automatizar tareas, sino de utilizar algoritmos para explorar nuevas formas de presentar contenidos, y motivar al alumnado. El objetivo de este artículo es

demostrar cómo la IA puede ser el puente entre la teoría pedagógica y una práctica docente creativa.

El uso de IA ofrece un gran potencial para transformar la educación, pero es fundamental que su implementación se realice de manera estratégica y pedagógicamente sólida. Al aprovechar las capacidades, se pueden crear ambientes de aprendizaje más dinámicos, personalizados y estimulantes, donde los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos futuros (García-Peñalvo et al., 2024).

La supervisión constante del progreso de los estudiantes y la verificación de su comprensión son clave para garantizar que se utilice como un apoyo al aprendizaje y no como un sustituto del docente. Además, es fundamental utilizar ejemplos de alta calidad y adaptar el lenguaje de las instrucciones a los programas de estudio vigentes (Acevedo, 2019; Daza-Orozco, 2022; Norman-Acevedo, 2020).

Para sacar el máximo partido de esta, los docentes deben enseñar a sus estudiantes a formular preguntas precisas y a evaluar la calidad de las respuestas obtenidas. Esto implica, por ejemplo, enseñarles a identificar sesgos en la información generada por las herramientas y a corroborar los resultados con otras fuentes. Asimismo, es importante que los docentes guíen a sus estudiantes en la creación de actividades de aprendizaje personalizadas, aprovechando las capacidades para generar contenidos adaptados a los intereses y necesidades individuales (Barroso-Moreno et al., 2023).

Metodología. Se implementó un estudio de enfoque cualitativo bajo la modalidad de investigación-acción con un grupo de 30 estudiantes del segundo semestre de la licenciatura en educación primaria.

2.1 Fases del proceso:

a) Diagnóstico y capacitación: envío de tutoriales y aclaración de dudas con tutores en clase.

b) Diseño Creativo: Los estudiantes utilizaron herramientas como ChatGPT, Gemini, Canva: diseño de presentaciones con herramientas de IA integradas. Prezi: guía a la IA para que crea presentaciones y Gamma: estructuración y Adobe Firefly: crea ilustraciones con IA presentaciones originales,

Educaplay: para elaboración de material didáctico a emplear en escuelas primarias de prácticas.

c) Implementación: Aplicación de las herramientas "potenciadas por IA" en las sesiones de clase para fortalecer los contenidos del curso en la escuela Normal y diseño de recursos didácticos para emplear en sus escuelas de prácticas.

d) Evaluación: Recolección de datos mediante rúbricas y análisis de los productos generados.

Resultados Los hallazgos se categorizaron en tres dimensiones principales del impacto de la IA en la creatividad docente:

3.1 Diversificación de recursos didácticos

Los normalistas lograron generar materiales personalizados que anteriormente habrían tomado días de diseño. Por ejemplo, la creación de presentaciones de las teorías de autores, la generación de imágenes hiperrealistas para explicar conceptos científicos abstractos, diseño de

3.2 Apoyo al uso de la creatividad

El 90% de los participantes reportó que la IA les permitió visualizar diferentes enfoques para un mismo tema. Al solicitar a la IA "recomendaciones para favorecer la empatía en niños de primaria con necesidades educativas especiales", los estudiantes seleccionaron y adaptaron ideas que no habían considerado en su formación tradicional.

Personalización del aprendizaje

Se observó una mayor facilidad para traduciendo contenidos complejos a lenguajes más sencillos o formatos diversos (presentaciones, generadores de imagen, realización de materiales didácticos) de manera casi instantánea.

Herramienta	Aplicación Creativa en el Aula	Impacto Observado
Modelos de Lenguaje (LLMs)	Creación de situaciones didácticas.	Mayor profundidad en el diseño de preguntas.
Generadores de presentaciones y de Imagen	Presentación de teorías en el aula de forma atractiva.	Aumento significativo en la creatividad para realizar presentaciones.
IA de Diseño de material didáctico	Rúbricas automatizadas y retroalimentación personalizada.	Diseño de recursos didácticos más creativos para emplear en educación primaria.

Discusión y conclusiones. Los resultados sugieren que la IA es una herramienta potente, pero su eficacia depende enteramente de la capacidad del docente para evaluar críticamente lo que el algoritmo genera.

El riesgo de la sustitución: Existe la tentación de delegar el pensamiento crítico a la máquina. Los estudiantes que mostraron trabajos pertinentes utilizaron la IA como un medio para propiciar ideas, no como un sustituto del diseño instruccional.

Ética y sesgo: Se comentó ampliamente la necesidad de revisar los sesgos culturales en las imágenes y textos generados por IA, lo cual se convirtió en un contenido transversal de aprendizaje para los normalistas.

La Inteligencia Artificial tiene el potencial de democratizar la innovación educativa en las escuelas normales. Al liberar al estudiante normalista de las tareas mecánicas de la elaboración de trabajos propios de los cursos, se le otorga el espacio mental necesario para ejercer la creatividad estratégica.

Por lo tanto: La IA debe enseñarse en las escuelas normales como una competencia transversal, no solo técnica. La creatividad docente potenciada por IA fomenta una educación más inclusiva y motivadora. Es fundamental fortalecer el juicio ético y pedagógico del estudiante normalista para que actúe como filtro crítico ante la tecnología.

En última instancia, la IA no hace al docente más creativo por sí sola; es la interacción humana con la máquina lo que permite que el futuro maestro redescubra su capacidad de asombro y de diseño.

Referencias

Acevedo, E. E. N. (2019). Nuevos lenguajes para aprendizaje virtual herramientas para los escenarios de aprendizaje. *Panorama, 13*(24), 5-7. https://doi.org/10.15765/PNRM.V13I24.1214

Barroso-Moreno, C., Rayon-Rumayor, L., y García-Vera, A. B. (2023). Big Data and Business Intelligence on Twitter and Instagram for digital inclusion | Big Data y Business Intelligence en Twitter e Instagram para la inclusión digital. *Comunicar, 30*(74), 45-56. https://doi.org/10.3916/C74-2023-04

Daza-Orozco, C. E., Luque-Forero, A. C., y Padilla-Murcia, E. (2022). *Educación superior: sustentabilidad y prácticas innovadoras*. Editorial Politécnico Internacional.

García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., y Vidal, J. (2024). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence. La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia, 27*(1), 9-39. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

Norman-Acevedo, E., Norman-Acevedo, E., y Trujillo-Flórez, L. M. (2023). Rol del tutor 4.0 en el proceso pedagógico, a la luz de una humanidad digital. *Panorama, 17*(33), 1-8. https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i33.4168

Estrategias para cerrar brecha digital y potenciar TIC docentes normalistas

Escuela Normal de Tejupilco
Lorena López Villafaña
Ariel Beltrán Solache
Elia Ayllón Carbajal

Palabras clave: *formación docente, Innovación educativa, Integración curricular de TIC, mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.*

Resumen. Este trabajo presenta un análisis sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Escuela Normal de Tejupilco. La investigación, utilizó el enfoque mixto, donde convino métodos cualitativos y cuantitativos para examinar la frecuencia, percepción y efectividad del empleo de las TIC por parte de los docentes y estudiantes. Se identifican las herramientas TIC más utilizadas, cómo videos didácticos, y los aspectos en los que impactan, principalmente en la motivación y la innovación en el aprendizaje. Los resultados muestran que mientras la mayoría de los docentes reconocen la importancia de integrar las TIC, solo una proporción significativa ha recibido capacitación formal, enfrentando muchos obstáculos como la falta de recursos, tiempo y habilidades técnicas. La precepción general respecto a su contribución en el mejoramiento del proceso educativo es favorable, destacando la necesidad de fortalecer la formación profesional del docente en competencias digitales. La investigación evidencia diferencias en el acceso y uso de dichas tecnologías, así como en las actitudes hacia su integración. Se propone que la capacitación sea continua, junto con la disponibilidad de recursos adecuados, son fundamentales para potenciar el uso efectivo de las TIC en las prácticas pedagógicas. Finalmente, se concluye que, aunque existen avances en la incorporación de las TIC en la educación normal, es imprescindible promover estrategias que favorezcan su integración transversal en el currículo y el desarrollo

de una cultura digital que beneficie tanto a docentes como a estudiantes en la era digital.

Introducción. En la actualidad, la educación enfrenta una transformación profunda impulsada por el avance acelerado de las tecnologías de la información y comunicación(TIC), que han revolucionado los paradigmas tradicionales de enseñanza y aprendizajeLa presente investigación se centra en analizar cómo los docentes de la Escuela Normal de Tejupilco, Profesor Lauro Rendón Castrejón utiliza las TIC como estrategia para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un contexto marcado por los cambios provocados por la pandemia de COVID_19 y la creciente digitalización de la educación.

Este trabajo se sustenta en marcos teóricos relevantes, como el modelo TPACK (conocimiento pedagógico y tecnológico del contenido) y la teoría de la difusión de innovaciones, que permiten comprender tanto la adopción como la integración significaba de las TIC más utilizadas por los docentes, las percepciones y actitudes hacia su uso, los obstáculos enfrentados y el impacto de estas tecnologías en el rendimiento y motivación de los estudiantes.

Metodológica Métodos Mixtos En la investigación mixta se combinan métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión más completa de un fenómeno.

Diseño explicativo secuencial: “Primero se recogen datos cuantitativos y luego cualitativos para interpretar los hallazgos”. (Creswell, 2014, p. 215), es iniciar con una fase cuantitativa (como encuestas) para obtener datos generales, y después una fase cualitativa (como entrevistas) para explorar más los resultados obtenidos.

Diseño convergente: aquí se recogen datos cualitativos y cuantitativos al mismo tiempo y luego se comparan o integran los resultados, además Creswell y Plano (2017) señalan que “el recolectan y analizan datos cualitativos y cuantitativos de manera simultánea (p. 9).

Diseño integrado o Triangulación**:** “Combina enfoques cualitativos y cuantitativos en un solo estudio” (Tashakkori, y Teddlie, 2010, p. 5).

Instrumentos de recolección de datos. Entrevistas Semiestructuradas (Cualitativo): Estas permiten obtener una comprensión profunda de lo que dicen los docentes sobre el uso de las TIC. Kvale (1996) describe las entrevistas semiestructuradas como un método ideal para explorar experiencias individuales y los significados atribuidos por los participantes.

Encuestas Estructuradas (Cuantitativo): Son preguntas cerradas y escala Likert son para medir la frecuencia y percepción del uso de TIC. Dillman (2000) ofrece una guía detallada sobre cómo diseñar encuestas efectivas.

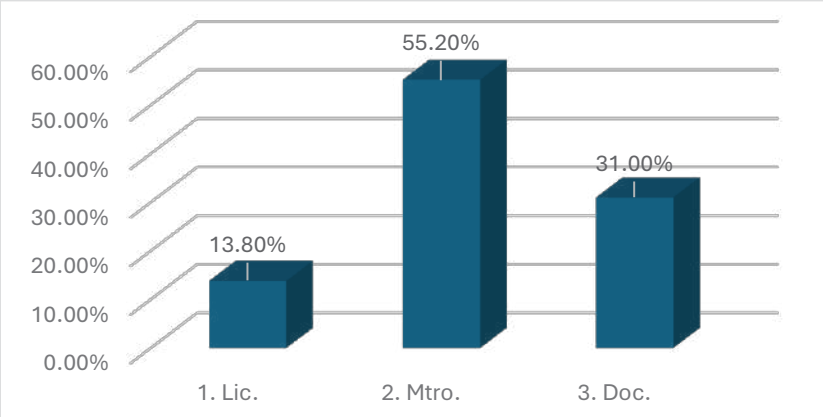
Observaciones Estructuradas: Observación directa de clases.

Resultados En esta investigación se aplicó la encuesta semiestructurada, la contestaron solo 26 de 99 docentes de la Escuela Normal de Tejupilco; más del 80% de estos docentes cuentan con estudios de posgrado. Además, respecto al uso de las TIC, el 79.3% de los maestros las usan siempre, mientras el 20.7% ocasionalmente, además, el 93.3% de los encuestados creen que el uso de las TIC mejora el aprendizaje y el 75.9% desea recibir capacitación mediante cursos y talleres. Se analizó a través del paquete estadístico SPSS, para sacar los resultados de los docentes.

Tabla 1*. Grado de estudios*

Grado	Participantes	Porcentaje
1. Lic.	4	13.80%
2. Mtro.	16	55.20%
3. Doc.	9	31.00%
Total	29	100%

Gráfica 1. *Grado de estudios*

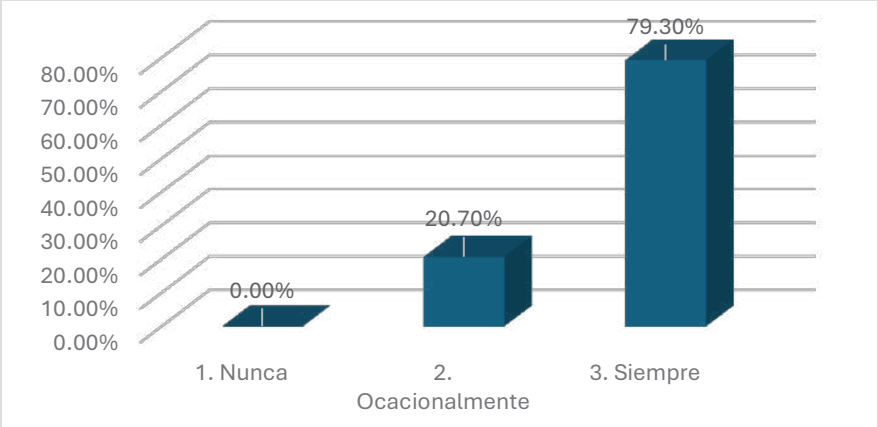


Fuente**:** elaboración propia.

Tabla 2. *Frecuencia que hace uso de herramientas TIC*

Uso	Participantes	Porcentaje
1. Nunca	0	0.00%
2. Ocasionalmente	6	20.70%
3. Siempre	23	79.30%
Total	29	100%

Gráfica 2. *Frecuencia que hace uso de herramientas TIC*

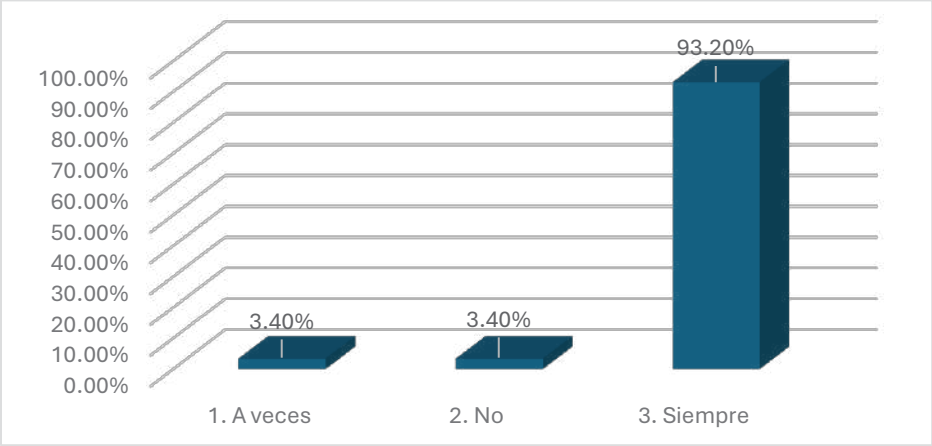


Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. *Las TIC contribuye a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes*

Aprendizaje	Participantes	Porcentaje
1. A veces	1	3.40%
2. No	1	3.40%
3. Siempre	27	93.20%
Total	29	100%

Gráfica 3. *Las TIC contribuye a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes*

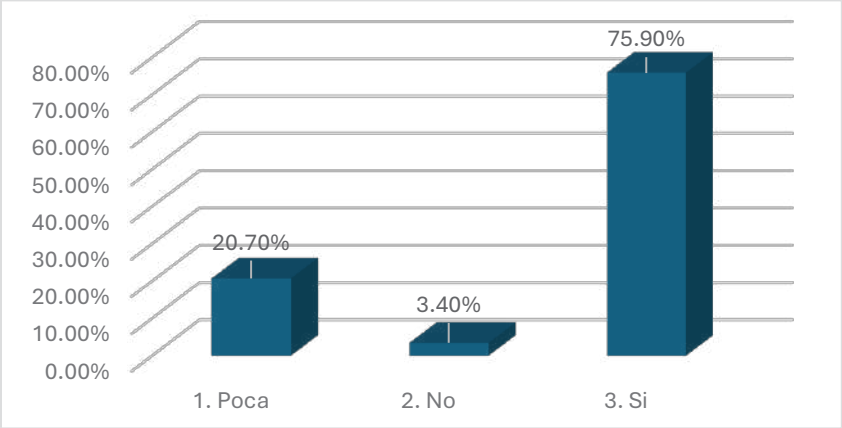


Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. *Capacitación para el uso de las TIC*

Capacitación	Participantes	Porcentaje
1. Poca	6	20.70%
2. No	1	3.40%
3. Si	22	75.90%
Total	29	100%

Gráfica 4. *Capacitación para el uso de las TIC*

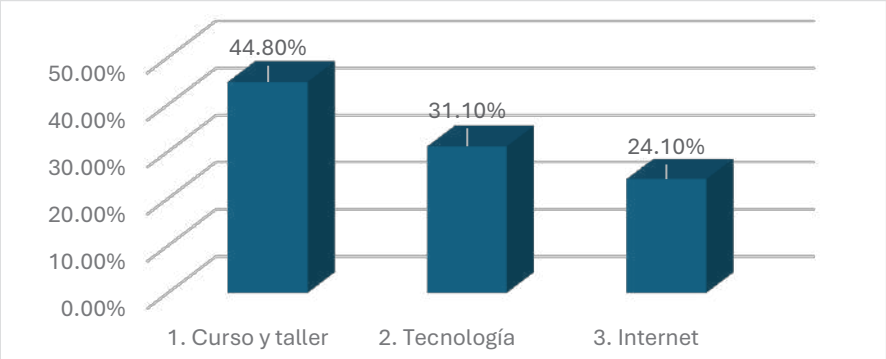


Fuente: elaboración propia

Tabla 5. *Recomendaciones para el uso de las TIC*

Recomendaciones	Participantes	Porcentaje
1. Curso y taller	13	44.80%
2. Tecnología	9	31.10%
3. Internet	7	24.10%
Total	29	100%

Gráfica 5. *Recomendaciones para el uso de las TIC*



Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones. La investigación en curso en la Escuela Normal de Tejupilco es relevante debido a que las TIC son una herramienta necesaria en el proceso educativo y todos los ´procesos de las demás áreas.

Es muy bueno conocer lo que se ha realizado en relación a este tema, en Perú, los autores Guzmán y Macedo (2010) “La importancia de las TIC en la

educación básica regular" con el objetivo de dar a conocer la relevancia de las tecnologías de la información como herramientas que han permitido el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Básica Regular peruana.

En el artículo de López, Beltrán, Solano y Hernández (2023). Las TIC son una herramienta y un recurso didáctico muy importante y útil para el proceso enseñanza – aprendizaje, y según Granda, Espinoza y Mayon (2019), en su investigación en Ecuador, "Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje" con el objetivo de caracterizar el empleo de las TIC en este proceso en la educación básica de la ciudad de Machala, la autoevaluación, evaluación y control de los procesos instructivos y educativos. De la misma mañanera, las autoras Villegas, Mortis, Hierro y García (2017) en su investigación cuantitativa sobre "uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria", con el objetivo de identificar la percepción de los alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria, en escuelas públicas, sobre sus competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e indagar si existen diferencias en cuanto al quinto y sexto, en relación al uso de las TIC y a tener computadora, acceso a internet en casa.

Conclusiones En conclusión, el presente trabajo destaca la importancia de las TIC como herramienta fundamental en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, subrayando que su correcta incorporación requerida de una estrategia coordinada, capacitación continua y una visión que ponga al estudiante en el centro del aprendizaje.

Referencias

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf

Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications. https://books.google.com.mx/books/publisher/content?id=eTwmDwAAQBAJ

&hl=es&pg=PP1&img=1&zoom=3&sig=ACfU3U3l2n1_8BqDj3k_Ym_vDmOEMcSe0A&w=1280

Dillman, D. A. (2000). *Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method. Wiley*. http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion y-

Granda, L Y., Espinoza, E. E., y Mayon, S. E. (2019). Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado, 15*(66). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-

Guzmán, B. (2011). *Aplicación de estrategias metacognitivas en el desarrollo del aprendizaje significativo* [Tesis]. Escuela Normal Superior de Yucatán.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications. https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80208-2

López, V, L., Beltrán, S. A., Solano, O. E. y Hernández, R. M. (2023). *Las TIC como recursos didácticos de enseñanza aprendizaje en la escuela normal de Tejupilco*. iQuatro Editores. https://relen.redesla.la/biblioteca/.

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social y Behavioral Research*. SAGE Publications. https://methods.sagepub.com/hnbk/edvol/sage-handbook-of-mixed-methods-social-behavioral-research-2e/toc#_

Villegas, M., Mortis, S. V., García, R. I. y Hierro, E. (2017). Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria. *Apertura, 9*(2), 50-63. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n1.913

Los factores afectivos en el aprendizaje del inglés

Escuela Normal Superior del Estado de México
Ma. De los Ángeles Nava López

Palabras clave: *educación normalista, investigación educativa, enseñanza del inglés, lengua extranjera.*

Resumen La presente ponencia corresponde a los avances del proyecto de investigación que se está realizando en la Escuela Normal, cuyo propósito es conocer la percepción de los alumnos de licenciatura acerca de los factores afectivos que influyen en el aprendizaje del inglés. La investigación responde a la problemática que se presenta entre la recurrente reprobación en los cursos de inglés y los factores afectivos; la reprobación lleva a los alumnos a recursar y estar en el estatus de irregular. Como es por muchos sabido, el aprendizaje del inglés presenta diversas dificultades, específicamente en los jóvenes es muy común que experimenten ciertas emociones como el estrés y la ansiedad lo que provoca la falta de motivación y autoestima.

De forma empírica se conoce que los aspectos afectivos, es decir la emociones, han impactado de manera negativa en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la escuela normal, por ello es que esta investigación va a permitir tener un diagnóstico sustentado teórica y empíricamente acerca de las emociones que experimentan los estudiantes al aprender el inglés, por lo que se pretende contribuir en el aprendizaje de los alumnos ya que la información permitirá a los docentes re – pensar su metodología y estrategias de enseñanza incluyendo los factores afectivos.

Introducción. La enseñanza del inglés es un tema que ha tomado mayor relevancia en las últimas décadas, en un principio con lo que se llamó la globalización y ahora con el uso de las redes sociales y las diversas aplicaciones que han permitido que la comunicación sea cada vez más entre personas de diversas nacionalidades, por

lo que el inglés se ha convertido en la lengua común para el intercambio de ideas, así como para la obtención de información de diversos temas.

Sin embargo y a pesar de la necesidad imperante de aprender el inglés, el proceso se ha convertido en una situación problemática, muchos estudiantes señalan tener dificultades para aprenderlo lo que los lleva a experimentar diversas emociones como ansiedad, estrés y miedo. Esta problemática se acentúa cuando los estudiantes reprueban la asignatura y los coloca en un estatus de alumno irregular, y en caso extremo baja temporal o definitiva. Por ello este proyecto de investigación tiene como propósito central conocer la percepción de los estudiantes de licenciatura acerca de los factores afectivos que influyen en el aprendizaje del inglés e identificar las emociones que experimentan en el aula.

Conocer la forma en que los factores afectivos influyen en el aprendizaje del inglés, permitirá hacer diversos planteamientos en relación con estrategias y metodologías y secuencias de enseñanza que involucren a las emociones que puedan contribuir para que los estudiantes y los mismos docentes experimenten emociones positivas, que lleven a mejores resultados. Sin duda alguna que el aprendizaje del inglés no es una tarea fácil, ya que en el conocimiento de un nuevo idioma se ponen en juego algunos factores afectivos lo que lo hace más complejo, por tanto, esta investigación tiene como intención que a partir de los hallazgos se pueda contribuir en el fortalecimiento de la autoestima, la seguridad la confianza y la motivación en los estudiantes, si estos factores influyen en el aprendizaje, ya que los docentes contarán con sugerencias didáctica útiles para el desarrollo de sus clases.

La importancia de este proyecto de investigación radica en sus propósitos que tienen que ver con la opinión y percepción de los estudiantes acerca de su experiencia en el aprendizaje del inglés y la información que se obtendrá para los docentes ya que les permitirá planear y plantear estrategias y técnicas de enseñanza para establecer un ambiente propicio para el aprendizaje, donde el filtro afectivo sea bajo y los alumnos no experimenten estados de ansiedad, miedo o angustia, que por el contrario se logre un estado emocional positivo donde permee la confianza, la seguridad, la motivación y el gusto por el aprendizaje. Por esto es importante recordar que el docente de lenguas no solo requiere tener dominio del

idioma, también se requieren otros elementos pedagógicos y psicológicos para poder realmente lograr el aprendizaje en los alumnos. Por tanto, para esta investigación se plantean las siguientes preguntas: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de licenciatura~~,~~ en torno a los factores afectivos (emociones) que influyen en su aprendizaje del idioma inglés? y ¿Qué emociones experimentan los alumnos de licenciatura durante el aprendizaje del inglés?

Sin duda alguna que esta investigación va a permitir tener un diagnóstico sustentado teórica y empíricamente acerca de las emociones que experimentan los estudiantes al aprender el inglés para su análisis y discusión desde diferentes puntos de vista, con el propósito especifico de contribuir en el aprendizaje del inglés.

El aprendizaje del inglés. El inglés ha abierto las puertas de la comunicación entre los habitantes de este planeta y nos guste o no, es prácticamente una obligación su aprendizaje, ya que, si se quiere entablar alguna relación, ya sea social, política, profesional o cultural con personas de otros países se requiere de hablar inglés. Aprender un idioma no es cuestión de edad, la necesitad se da en diferentes grupos etarios, cada uno con un fin determinado, desde lo informal hasta lo oficial. A nivel superior el problema también se presenta y las escuelas normales no son la excepción, por ello la necesidad de conocer lo que piensan los estudiantes en torno a esta situación, sin duda alguna que las emociones juegan un papel importante.

En el aprendizaje del inglés interfieren diversos factores como los sociales, culturales, cognitivos y afectivos. En este proyecto de investigación se centra particularmente en conocer los factores afectivos que intervienen en el aprendizaje del inglés. La inquietud surge a partir que es muy frecuente ver que los alumnos reprueban los cursos de inglés y cuando se acercan expresan tener temor al hablar, miedo a equivocarse incluso algunos sienten algún nivel de ansiedad. Los estudiante experimentan diversas emociones en el aprendizaje del inglés, acentuándose cuando de hablar se trata. Algunos lingüistas señalan que efectivamente el aprendizaje de una lengua extranjera suele provocar algún tipo de emoción.

Los jóvenes de nivel superior de una u otra forma experimentan alguna emoción en el aprendizaje del inglés, esto es por lo que implica enfrentarse a una

lengua diferente a la propia, pero además esto se acentúo como consecuencia de la pandemia y que se ha visto reflejado en su desempeño, aún en estos momentos se tienen algunas secuelas. Los alumnos presentan algún nivel de angustia, temor y ansiedad. “Existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable suponen una gran cantidad de vulnerabilidad.” (Arnold y Brown, 2000, p. 263).

En la enseñanza de lenguas el enfoque comunicativo es reconocido como el más importante desde el siglo pasado, ya que ofrece diversas metodologías, estrategias y técnicas para hacer el proceso más dinámico y fructífero lingüísticamente hablando. Richards (2006) señala que la enseñanza de lenguas en un enfoque comunicativo refiere a una serie de principios y elementos que tienen que ver con el contexto de la enseñanza, la edad de los alumnos, su nivel de idioma, sus expectativas entre otras. Así pues, el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera es más fácil cuando los alumnos se comprometen e interesan en participar en situaciones comunicativas y significativas. El mismo Richards dice que el ambiente del salón se puede convertir en un espacio para el aprendizaje de forma colaborativa y compartir ideas, de aquí la necesidad de generar ambientes propicios.

Los factores afectivos. En torno al aprendizaje de una lengua extranjera Krashen (1982) presenta cinco hipótesis que explican el proceso; la número cinco es denominada de hipótesis del filtro afectivo, donde expone que el aprendiz experimenta diversas emociones que pueden facilitar o dificultar el aprendizaje. Krashen expone que si el filtro afectivo es alto entonces no se tienen las condiciones para el aprendizaje, pero si es bajo entonces sí hay mejor disposición. Por esto se ha planteado la necesidad de usar metodologías con enfoques humanistas que permitan bajar el filtro afectado y con ello tener una mejor disposición al aprendizaje de la lenguas.

Es muy importante no separar el aspecto emocional del cognitivo y en la enseñanza de lenguas es indispensable tener presente estos dos elementos para

un mejor aprendizaje, cuando se toman en consideración factores emocionales positivos como por ejemplo la autoestima, la empatía y la motivación, el aprendizaje de idiomas es mucho más fácil. Arnold (2000: 19) señala que: “la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro”.

En el aprendizaje de lenguas se han identificado dos variables importantes como se ha señalado anteriormente, sin embargo, la variable afectiva encierra elementos que se relacionan con las emociones y sentimientos que presenta el estudiante, como el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la ansiedad entre otras.

La profunda comprensión de la función que la afectividad cumple en el aprendizaje de idiomas resulta importante por dos motivos. En primer lugar, la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. Cuando tratamos la dimensión afectiva de los alumnos de idiomas, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras. (Arnold y Brown, 2000, p.256)

Algunos de los factores afectivos o emociones que mayor impactan en el aprendizaje del inglés de manera positiva o negativa, según sea la situación, son: la ansiedad, el miedo, la autoestima y la motivación. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), establece a la autoestima, la motivación, la actitud, el estado físico y emocional como factores afectivos positivos que se deben tomar en consideración en el aprendizaje de lenguas, además incluye el estado físico y emocional, por lo que si el alumno se encuentra relajado y tranquilo tiene mayores posibilidades para aprender, pero si se encuentra cansado o preocupado no tiene las condiciones. Otro de los elementos es la actitud, se considera que si el alumno tiene una actitud positiva y de interés entonces habrá mayores posibilidades para el aprendizaje.

Metodología de la investigación

A continuación, se presentan algunos elementos que corresponden al marco metodológico de la investigación que se está realizando:

- Tipo de investigación: cualitativa.
- Tipo de estudio: Descriptivo – analítico
- Técnicas de recolección de datos: entrevista y encuesta.
- Instrumentos: cuestionario semiabierto y guion de entrevista.
- Sujetos de estudio. Estudiantes de licenciatura.

Conclusiones. La investigación que se desarrolla es de suma importancia para la escuela normal ya que aportará información relevante que pueda llevar a tomar decisiones en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de licenciatura. Por lo que es necesario tener en consideración que cuando se establece un ambiente propicio para el aprendizaje los alumnos estarán más dispuestos para la adquisición del idioma, tener estudiantes armónicamente dispuestos para el aprendizaje se prevé que los resultados sean positivos, lo que sin duda impactará de manera institucional.

Las emociones negativas que se generan en el aprendizaje del inglés y que lleva a los estudiantes a reprobar o tener bajo rendimiento académico es en un problema para los docentes y en general para la institución, por ello esta investigación busca generar información relevante que permita a los académicos y a las autoridades de la escuela analizar la información relevante que se genere y a partir de esto tomar decisiones para implementar estrategias académicas institucionales que permitan la generación de propuestas de solución.

Referencias

Arnold, J. (2015). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE*. Universidad de Sevilla. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/rabat_2015/03_arnold.pdf

Arnold, J. y Brown, D. (2000). *El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. Universidad de San Francisco*. Universidad de Sevilla.

Bisquerra, F. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf,

Horwitz, E. Horwitz, M. Y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125. https://www.jstor.org/stable/327317

Krashen, D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of California.

Naranjo, L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 7*(3).

Richards, J. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf

Capítulo 3. Docencia, e investigación

El clima laboral y su impacto en el desempeño docente

Escuela Normal de Coacalco
Luis Felipe Martínez Reyna
Pilar Pérez Angelino
Edith Matea Sánchez Luna

Palabras Clave: *ambiente laboral, desempeño docente, liderazgo educativo, formación de profesores.*

Resumen. El presente estudio analiza la compleja relación entre el clima organizacional y el desempeño profesional en la Escuela Normal de Coacalco. Bajo un enfoque metodológico mixto, se contrastaron métricas cuantitativas (escala Likert) con las narrativas subjetivas del personal docente y administrativo. Los resultados exponen una dualidad institucional crítica: mientras que dimensiones como el "Desarrollo y Bienestar" presentan medias favorables (μ=3.71) cimentadas en un profundo orgullo y compromiso vocacional, áreas como la "Infraestructura" (μ=3.43) y la "Comunicación" (μ=3.45) emergen como factores de riesgo determinantes. El análisis cualitativo revela una "convivencia dañada" por la fragmentación de equipos y una percepción polarizada del liderazgo que oscila entre el reconocimiento del profesionalismo y la crítica por la falta de empatía directiva. Se identifica que la carencia de recursos tecnológicos actualizados y deficiencias en los espacios físicos —como ventilación y accesibilidad— actúan como barreras para la innovación pedagógica. Se concluye que el desempeño docente actual se sostiene sobre un "capital emocional consumible", donde la alta carga laboral y la ambigüedad informativa están derivando en cuadros de saturación emocional (burnout[1]). Finalmente, se proponen líneas de acción estratégicas centradas en la reestructuración de los canales de comunicación, auditorías de infraestructura y

[1] El burnout (síndrome de desgaste profesional) es un estado de agotamiento físico, emocional y mental causado por estrés crónico en el trabajo, manifestado en agotamiento, cinismo o desapego laboral, y una menor eficacia o realización personal, afectando la salud y pudiendo llevar a problemas más graves como ansiedad o depresión, y requiere manejo de estrés y cambios en el entorno laboral.

programas de bienestar integral, con el fin de transitar de un modelo de resistencia vocacional hacia una comunidad de práctica profesional sostenible y saludable.

Introducción. El clima laboral, definido como el conjunto de percepciones compartidas que los miembros de una organización tienen sobre su entorno de trabajo, constituye un eje estratégico para el cumplimiento de las metas institucionales. En el ecosistema educativo, su relevancia es crítica, ya que incide directamente en la motivación, el compromiso y, por ende, en la calidad del desempeño pedagógico. Un ambiente positivo actúa como catalizador de la innovación y la colaboración profesional, mientras que uno adverso puede derivar en estancamiento y deterioro de la formación docente.

Esta investigación se sitúa en la Escuela Normal de Coacalco (ENC), una institución cuya misión es la formación de futuros educadores capaces de adaptarse a los retos del siglo XXI. No obstante, el diagnóstico surge de una necesidad apremiante: comprender cómo las dinámicas internas y las condiciones estructurales afectan la experiencia cotidiana de sus docentes. En un contexto donde la educación normalista enfrenta constantes cambios curriculares y exigencias tecnológicas resulta imperativo analizar si el entorno laboral actual potencia o limita el capital humano de la institución.

El estudio se fundamenta en teorías clásicas y contemporáneas de la psicología organizacional, desde el modelo de sistemas abiertos hasta las dimensiones de Litwin y Stringer. A través de una mirada reflexiva, se busca responder a la pregunta central: ¿Cuál es la relación entre el clima laboral y el desempeño docente en la ENC? Al explorar factores como la comunicación, el liderazgo y el bienestar emocional, este trabajo aspira no solo a describir una realidad estadística, sino a proponer una ruta crítica para el fortalecimiento de la comunidad académica.

Metodología enfoque. La presente investigación se fundamenta en un enfoque mixto, el cual permite una comprensión holística del fenómeno al integrar el rigor del análisis cuantitativo con la profundidad interpretativa del análisis cualitativo. Este diseño metodológico responde a la necesidad de no solo cuantificar las

percepciones, sino de contextualizar las causas subyacentes y las narrativas personales que configuran la experiencia cotidiana del profesorado.

Diseño y alcance de la investigación. El estudio posee un alcance descriptivo, correlacional y comparativo. Se define como una investigación de corte transversal, dado que la recolección de los datos se efectuó en un solo momento temporal, sin considerar la evolución de las variables a largo plazo. El análisis buscó establecer la relación entre el clima laboral y el desempeño profesional, identificando factores que potencian o limitan el rendimiento académico.

Población y muestra La investigación se centró en la comunidad laboral de la Escuela Normal de Coacalco (ENC). La muestra fue censal, integrada por la totalidad del personal adscrito a la institución para garantizar la representatividad y la validez de los hallazgos.

Técnicas e instrumentos de recolección Para la obtención de datos se emplearon las siguientes herramientas:

Instrumento cuantitativo (Encuesta tipo Likert). Se aplicó un cuestionario estructurado con 38 ítems de respuesta cerrada. Las respuestas se organizaron en una escala de 5 puntos (donde el valor más alto representa la percepción más favorable). El instrumento evaluó seis dimensiones críticas: Trabajo en Equipo, Comunicación, Equidad y Respeto, Infraestructura y Recursos, Liderazgo, y Desarrollo y Bienestar.

Instrumento cualitativo (Comentarios Abiertos). Se integraron preguntas mixtas que permitieron al personal expresar inquietudes, críticas y sugerencias de manera libre y anónima.

Estudio Documental Comparativo: Se realizó una contrastación entre los resultados obtenidos por el instrumento propio y las encuestas aplicadas previamente por la Dirección General de Educación Normal.

Procesamiento de la información La fiabilidad del instrumento cuantitativo se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach en Microsoft Excel, asegurando la consistencia interna de los reactivos. Los datos cualitativos fueron procesados mediante una triangulación de información, permitiendo que los hallazgos numéricos fueran validados y profundizados por las voces directas de los docentes. Todo el proceso se rigió bajo principios de anonimato y confidencialidad para fomentar la honestidad en las respuestas.

Resultados y discusión: la dualidad entre la vocación y el desgaste. El análisis de los datos revela una organización que opera bajo una dualidad marcada: por un lado, una planta docente profundamente orgullosa de su labor y, por otro, una estructura que padece deficiencias críticas en comunicación e infraestructura que amenazan la sostenibilidad del desempeño.

1. **La Paradoja del Desarrollo y el Bienestar emocional.** A nivel cuantitativo, la dimensión de Desarrollo y Bienestar obtuvo la puntuación más alta (μ=3.71), impulsada por un alto sentido de orgullo institucional y la percepción de que el trabajo contribuye a los objetivos de la escuela. Sin embargo, la discusión cualitativa desmiente una satisfacción plena. Los testimonios refieren sentimientos de "frustración, desilusión y saturación emocional". Esta contradicción sugiere que el desempeño docente se mantiene gracias a la vocación individual y no a un soporte institucional preventivo, especialmente considerando que la evaluación de los programas de bienestar fue significativamente baja (μ=3.04). El personal está entregando su "capital emocional" para compensar las fallas del sistema, lo que representa un riesgo inminente de burnout.

2. **Infraestructura y Comunicación: Los Puntos de Quiebre** Las dimensiones peor evaluadas fueron Infraestructura y Recursos (μ=3.43) y Comunicación (μ=3.45)7. En el ámbito tecnológico, los recursos se calificaron con un preocupante μ=3.03, lo que evidencia una brecha entre la misión de formar docentes para el futuro y la precariedad de las herramientas actuales. La comunicación, descrita como la "más grande debilidad", no es solo un problema de flujo de información, sino un obstáculo administrativo.

3. **Liderazgo Polarizado y Convivencia Fracturada** El Liderazgo presenta una media de 3.65, pero los comentarios revelan una polarización absoluta. Mientras un sector percibe transparencia y profesionalismo, otro señala una falta de conocimiento de las necesidades del equipo y una desconfianza mutua. Esta división se extiende a la convivencia interna, donde se reporta un clima de hostilidad entre subgrupos, particularmente entre personal de nuevo ingreso y docentes con mayor antigüedad. Esta fragmentación erosiona la comunidad académica, transformando la colaboración orgánica en aislamiento defensivo.

Conclusiones. El diagnóstico integral de la Escuela Normal de Coacalco revela que la institución se sostiene sobre un equilibrio precario. Se concluye que existe una tensión sistémica entre el alto compromiso vocacional del profesorado y las deficiencias estructurales que limitan su ejercicio profesional.

Agotamiento de la vocación. Aunque el orgullo de pertenencia es alto (μ=4.17), este funciona como un capital que se consume ante la falta de programas de bienestar y el aumento del estrés laboral (burnout).

Barreras operativas: La insuficiencia en recursos tecnológicos (μ=3.03) y las fallas en infraestructura física actúan como lastres que impiden la innovación pedagógica y degradan la calidad del ambiente de trabajo.

Disfunción comunicativa y de liderazgo: La comunicación se identifica como la debilidad más severa del sistema, caracterizada por ser unidireccional y poco clara, lo que, sumado a un liderazgo percibido como distante por ciertos sectores, fragmenta la cohesión del equipo.

Fractura social: La convivencia interna se encuentra dañada por la formación de subgrupos y percepciones de inequidad en las cargas de trabajo, lo que inhibe el aprendizaje entre pares y la mentoría efectiva.

Referencias

Brunet, L. (1999). *El clima de trabajo en las organizaciones: Definiciones, diagnóstico y consecuencias*. Trillas.

Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos* (9ª ed.). McGraw-Hill.

Clerc, J., Saldivia, A. y Serrano, M. (2006). *Liderazgo y su influencia sobre el clima laboral*. Primo Editora.

Domínguez, L., Ramírez, A., y García, A. (2013). El clima laboral como un elemento del compromiso organizacional. *Revista Nacional de Administración, 4*(1), 59-70.

Etkin, J. R. (2006). *Gestión de la complejidad en las organizaciones: La estrategia frente a lo imprevisto e impensado*. Granica.

García, I. G. (1995). *La formación del clima psicológico y su relación con los estilos de liderazgo*.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*.

Litwin, G. (1999). *Comportamiento organizacional*. Harvard Business School.

Palma Carrillo, S. (2000). Motivación y clima laboral en personal de entidades universitarias. *Revista de Investigación en Psicología, 3*(1), 11-21.

Páramo Contreras, P. (2004). *Teoría de las relaciones humanas de Elton Mayo* [Tesis de postgrado] Universidad de la Sabana.

Pérez-López, J. L., y Ramos-García, M. A. (2019). Clima organizacional y desempeño laboral. *Revista de Ciencias de la Administración y Gestión, 5*(2), 45-60.

Puchol, L. (2012). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Díaz de Santos.

Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Revista digital Investigación y Educación, 3*(7), 1-12.

Solís-García, A. (2021). El impacto del liderazgo en el clima organizacional: Un estudio en el sector educativo. *Gestión y Estrategia, 2*(1), 78-95.

Cursos flexibles de la LEP: experiencias desde el currículum vivido

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores
Nancy Socorro Martínez Sánchez
Cristian Castillo Martínez
José Gerardo Cervantes Escárrega

Palabras clave: *currículum vivido, codiseño, flexibilidad curricular, formación docente.*

Resumen. Esta ponencia se deriva del proyecto de investigación “Análisis de la experiencia vivida en la implementación de los cursos de flexibilidad curricular de educación normal” (ciclo escolar 2025-2026), desarrollado en el marco del Plan de Estudios 2022 y de los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Desde una mirada que recupera el currículum vivido y el enfoque práctico deliberativo, se analizan las experiencias de docentes normalistas que participaron tanto en el diseño como en la puesta en marcha de los cursos de flexibilidad curricular. A partir de un enfoque metodológico mixto, se presentan resultados preliminares de una encuesta aplicada a trece docentes, complementados con avances cualitativos obtenidos mediante entrevistas y grupos focales. Los hallazgos muestran una convivencia constante entre tensiones y posibilidades: por un lado, dificultades para traducir los propósitos curriculares en prácticas concretas, limitaciones de tiempo, recursos y acompañamiento; por otro, la emergencia de prácticas innovadoras, decisiones pedagógicas situadas y un fuerte compromiso profesional con la inclusión, la justicia social y la pertinencia contextual. La ponencia concluye subrayando la importancia de una evaluación curricular continua y de la construcción de una cultura deliberativa que sostenga, en la práctica cotidiana, la autonomía curricular estatal.

Introducción. La transformación curricular impulsada por la Nueva Escuela Mexicana, y concretada en el Plan de Estudios 2022 para la Licenciatura en Educación Primaria, ha colocado la flexibilidad curricular en el centro del debate educativo. Más allá de un ajuste técnico o administrativo, esta propuesta ha significado para las escuelas normales un proceso complejo que interpela directamente a las y los docentes, quienes no solo implementan los programas, sino que participan activamente en su codiseño y adaptación a los contextos locales.

En este escenario, la flexibilidad curricular se vive como un espacio de posibilidades, pero también de incertidumbres. Diseñar cursos con autonomía estatal implica tomar decisiones pedagógicas, negociar significados y asumir responsabilidades que históricamente habían estado delimitadas desde instancias federales. Por ello, resulta pertinente analizar este proceso desde el campo de los estudios curriculares, particularmente desde la noción de currículum vivido, que permite comprender cómo los planteamientos oficiales se resignifican en la práctica cotidiana del aula, y desde el enfoque práctico-deliberativo, que reconoce el valor del diálogo, la argumentación y la toma de decisiones colectivas.

El propósito de esta investigación es comprender las experiencias que viven las y los docentes normalistas al participar en el codiseño e implementación de los cursos de flexibilidad curricular, identificando los desafíos que enfrentan, los aprendizajes que construyen y las estrategias que desarrollan para responder a las demandas del nuevo plan de estudios. La pregunta que orienta el análisis se centra en reconocer qué significados atribuyen los docentes a esta experiencia y cómo se manifiestan las tensiones entre lo prescrito y lo vivido en el marco del Plan de Estudios 2022.

Metodología. El estudio se desarrolla desde un enfoque metodológico mixto, con predominio cualitativo e interés interpretativo-narrativo. Participan docentes que imparten curso en la Licenciatura en Educación Primaria de la CyBENP y otras escuelas normales públicas del Estado de México.

En una primera etapa se aplicó una encuesta a trece docentes, con la intención de obtener un panorama general sobre su experiencia: el grado de claridad de los propósitos del curso, la familiaridad con los contenidos, los ajustes realizados durante la implementación, las estrategias didácticas empleadas, el uso de recursos tecnológicos y las principales dificultades percibida

Esta información permitió identificar tendencias y puntos críticos que orientaron la fase cualitativa.

La segunda etapa, actualmente en desarrollo, incluye entrevistas semiestructuradas y narrativas, así como grupos focales, con el objetivo de profundizar en las experiencias, emociones y significados que los docentes atribuyen al proceso de codiseño e implementación. De manera complementaria, se realiza una revisión de documentos normativos y curriculares que contextualizan las decisiones tomadas a nivel institucional y estatal. El análisis combina procedimientos descriptivos para los datos cuantitativos y codificación temática y narrativa para la información cualitativa, favoreciendo la triangulación de fuentes.

Resultados preliminares Los resultados de la encuesta muestran que, si bien la mayoría de los docentes reconoce claridad en los propósitos generales de los cursos, persisten dudas cuando se trata de traducirlos en actividades concretas y criterios de evaluación. Una parte significativa señala que su familiaridad con los contenidos es parcial, especialmente en lo relativo a la evaluación formativa y a la definición de evidencias de aprendizaje. Esta situación ha llevado a que la gran mayoría realice ajustes durante la implementación, ya sea en la organización de las secuencias, en los tiempos o en los recursos empleados, incorporando en varios casos contenidos locales y proyectos institucionales. En cuanto a las estrategias didácticas, se observa una preferencia por metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de estudios de caso y el debate, apoyadas en el uso de diversas herramientas digitales. No obstante, el aprovechamiento de estas estrategias se ve condicionado por problemas de conectividad, acceso desigual a la tecnología y limitaciones de infraestructura. Entre las principales dificultades reportadas destacan la falta de acompañamiento institucional, el poco tiempo para desarrollar procesos de evaluación formativa y, en

algunos casos, la resistencia al cambio. Los avances cualitativos permiten profundizar en estas tendencias. Las y los docentes describen una tensión constante entre el currículum prescrito y el currículum vivido, derivada de la distancia entre lo acordado en los espacios de codiseño y las condiciones reales de trabajo en el aula. Aunque el proceso de diseño fue valorado como participativo y enriquecedor, la implementación se percibe como una etapa más solitaria, con escasos espacios de retroalimentación sistemática y validación colectiva.

A pesar de ello, la experiencia de codiseñar e implementar cursos flexibles es reconocida como una oportunidad de agencia profesional. Los docentes relatan cómo, a partir de la práctica, han construido saberes pedagógicos situados, especialmente en torno a la evaluación formativa, la atención a la diversidad y el enfoque inclusivo, saberes que no siempre estaban previstos en el diseño original, pero que resultan centrales en el trabajo cotidiano.

Discusión Los hallazgos confirman que la flexibilidad curricular no puede entenderse únicamente como una innovación técnica, sino como un proceso profundamente humano que involucra dimensiones profesionales, emocionales y políticas del trabajo docente. El enfoque práctico-deliberativo ofrece un marco valioso para comprender estas experiencias, en la medida en que visibiliza el papel del diálogo y la toma de decisiones colectivas; sin embargo, su potencial se ve limitado cuando no existen condiciones institucionales que acompañen de manera sostenida la implementación y la evaluación La autonomía curricular estatal aparece, así, como un espacio de posibilidad, pero también como una fuente de tensiones que exige mayor articulación entre los distintos niveles del sistema educativo. La ausencia de pilotajes y de mecanismos formales de seguimiento pone en evidencia la necesidad de fortalecer procesos de evaluación curricular continua que incorporen de manera sistemática la voz de quienes implementan los programas.

Conclusiones. El análisis de las experiencias docentes permite afirmar que el currículum vivido constituye una clave fundamental para comprender la distancia —y el diálogo— entre el diseño curricular y la práctica educativa. Las voces de las y los docentes muestran que la flexibilidad curricular, lejos de ser un problema en sí misma, plantea desafíos que pueden convertirse en oportunidades de mejora si se cuenta con acompañamiento, formación continua y espacios colegiados de reflexión.

Desde esta perspectiva, resulta indispensable institucionalizar mecanismos de seguimiento y ajuste curricular que mantengan viva la cultura deliberativa iniciada en el codiseño, integrando a docentes, estudiantes y comunidades educativas en un proceso permanente de mejora. De este modo, la formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana podrá consolidarse como una propuesta flexible, inclusiva y coherente con las realidades de las escuelas normales y del sistema educativo básico.

El análisis de las experiencias docentes en el codiseño e implementación de cursos flexibles permite concluir que:

El **currículum vivido** es una categoría analítica fundamental para comprender la brecha entre lo diseñado y lo ejecutado, así como para valorar los saberes prácticos que emergen en la acción educativa.

El **enfoque práctico-deliberativo** ofrece un marco valioso para la participación docente en el diseño curricular, pero su potencial se ve limitado por la falta de continuidad en las etapas de implementación y evaluación.

Los **desafíos identificados** (ambigüedad en objetivos, escaso acompañamiento, resistencia al cambio, limitaciones tecnológicas) no

invalidan la propuesta de flexibilidad curricular, sino que delinean áreas prioritarias de intervención institucional.

Las **voces docentes** constituyen un insumo indispensable para la evaluación curricular continua, la mejora de los programas estatales y la construcción de políticas educativas más democráticas y contextualizadas.

Es necesario **institucionalizar mecanismos de seguimiento, evaluación y ajuste curricular** que, desde una perspectiva deliberativa, integren a

codiseñadores, implementadores, estudiantes y comunidades educativas en un ciclo permanente de mejora.

Esta investigación aporta evidencias preliminares para fortalecer la formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, promoviendo un modelo curricular que sea a la vez flexible, inclusivo y profundamente humano.

Referencias

Aoki, T. (2005). Teaching as indwelling between two curriculum worlds. En W. Pinar y R. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 89-111). Lawrence Erlbaum Associates.

Barrón, M. C., y Díaz-Barriga, F. (2018). Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *1*(13), 5-18.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila.

Diario Oficial de la Federación. (2022). *Acuerdo 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*.

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *5*(2). http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html

Escofet Roig, A., Novella Cámara, A., y Morín Fraile, V. (2021). El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario. *Aula Abierta*, *50*(4), 825-832.

Gimeno-Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-43.

López Abella, L. M., y Juanes Giraud, B. Y. (2020). Flexibilidad curricular en la formación del profesional de la educación física. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(1), 194-201.

Ortega Hurtado, J. O. (2017). Acreditación y Flexibilidad Curricular. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *8*(15), 445-473.

Williamson, G., y Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(2), 1-21.

La narrativa pedagógica en la formación inicial docente

Escuela Normal de Zumpango
Roberto Leyte Rodríguez
Gabriel Flores Bautista
Nallely Martínez Méndez

Palabras clave: *narrativa pedagógica, formación inicial, práctica docente, interaccionismo interpretativo y hermenéutica.*

Resumen. La presente ponencia se deriva del proyecto de investigación que surge de la necesidad de mejorar lo que sucede con los estudiantes normalistas al construir sus narrativas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Primaria y de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia del Plan de Estudios 2022.

El objetivo de la investigación es “Identificar los procesos de construcción de la narrativa pedagógica derivado de la experiencia en la práctica docente de los estudiantes normalistas que cursan del primero a sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia”

Los referentes teóricos para el proyecto de investigación se abordan a partir de la práctica docente de Cecilia Fierro y Bertha Fortoul, de la narración con Paul Ricoeur, en cuanto narrativa pedagógica a través de Daniel Suárez, de la hermenéutica de Han G. Gadamer, Jean Grondin y del interaccionismo interpretativa bajo la mirada de N. K. Denzin, así como otros teóricos que han aportado a este objeto de estudio con diversas obras académicas.

El proyecto trata de encontrar esos aspectos que son esenciales para la elaboración de narrativas pedagógicas a partir de la investigación cualitativa, que, si bien son el producto principal que se les solicita a cada estudiante al final de cada semestre y con ello garantizar el desarrollo de capacidades, habilidades para que al final de la carrera puedan elaborar el documento recepcional.

Introducción. El Plan de Estudios 2022 plantea que los estudiantes normalistas deban desarrollar desempeños en un perfil general y profesional relacionado con la capacidad y habilidad para construir narrativas pedagógicas basadas en la práctica docente. El futuro docente debe ser un profesionista vinculado a la investigación educativa y desarrollar habilidades investigativas que le permitan mejorar su docencia en el contexto de la práctica docente, resolver necesidades de los estudiantes de nivel básico y situaciones que debe atender durante su estancia en las escuelas de práctica.

El proyecto de investigación acerca de la narrativa en la formación inicial de docentes se contextualiza en los estudiantes normalistas de la Escuela Normal de Zumpango que cursan del primero a sexto semestres de la Licenciatura en Educación Primaria y en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia respectivamente, se trata de determinar las características en la construcción de narrativas pedagógicas y cómo se construyen a partir de las experiencias que surgen en la práctica docente al acudir a las diversas jornadas desde que se insertan en los niveles educativos de primaria y secundaria.

Para la realización del proyecto de investigación se plantea el siguiente objetivo; Identificar los procesos de construcción de la narrativa pedagógica derivado de la experiencia en la práctica docente de los estudiantes normalistas que cursan del primero a sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia.

Supuesto de investigación.

Al identificar las habilidades investigativas desde la etnografía, los estudiantes normalistas podrán desarrollar su capacidad, habilidad para construir narrativas pedagógicas garantizando un nivel de desempeño general y profesional respecto al perfil de egreso del Plan de Estudios 2022 y a su vez se pueda reflejar en una obra editorial.

Perspectiva teórica

El proyecto de investigación “La narrativa pedagógica en la formación inicial de docentes” se fundamenta a partir de dos teorías sustanciales, uno de ellos se manifiesta en la República de Platón a partir de la mimesis que se relaciona con la imitación en la expresión artística y por otro con la Poética de Aristóteles en cuanto es la fábula y como esta se relaciona con la realidad, es decir, con los hechos tal cual suceden en la realidad, también se acude a través del concepto de narración de Paul Ricoeur en sus obras Tiempo y narración tomos I, II y III porque sustenta la manera de cómo se ha construido la narración desde la colocación del propio sujeto en la realidad de su contexto en la cual se desenvuelve.

La identificación subjetiva a la que conduce la narración no es otra que una “identificación narrativa”. Ello quiere decir que la narración identifica al sujeto en un ámbito eminentemente práctico: el del relato de sus actos. Sin narración no hay, pues, identificación posible ni del individuo ni de las comunidades, a no ser que toda identificación subjetiva se pierda en la serie episódica de las acciones, haciendo imposible toda identidad subjetiva, o se confine en una ilusión sustancialista que no dará cuenta de la diversidad (Ricoeur, 2013, p. 27-28).

La narración surge de la realidad en la que el sujeto se desenvuelve y de cómo este se construye a sí mismo, por lo que la autobiografía es el inicio para relatar la vida misma. Actualmente se ha escrito acerca de la narrativa pedagógica y se plantea desde las experiencias de la docencia.

Narrar por escrito la propia experiencia pedagógica, contar mediante un texto los afanes cotidianos de “hacer escuela”, relatar en el papel (o en las pantallas o en cualquier otra inscripción perdurable) las aventuras y desventuras de enseñar, es uno de los modos que tenemos los educadores y las educadoras para aproximarnos al mundo habitado y hablado de la pedagogía, para explorar ya distanciados nuestra propia participación en él, para interpretar las comprensiones y valoraciones que construimos al vivirlo y hacerlo, para volver a pensar en las palabras y formas que usamos para darle sentido, para dar a conocer nuestro obrar (Suárez, 2022, p. 8).

La narración pedagógica es uno de los escritos que mejor recupera las experiencias de la práctica docente, por lo que es fundamental que quien la construye es porque poseen habilidades para hacerla, entre ellas saber observar, registrar y plasmar en un escrito todo lo que concierne al contexto educativo.

Todos sabemos cómo se elabora la evidencia del sentido correctamente comprendido. Son muchas las estaciones por la que debe pasar: descifrar cada una de las letras, articular convenientemente las palabras y, finalmente, recoger la totalidad reuniendo y comprendiendo la pluralidad de los signos. Entonces es posible sumergirse en la lectura. Se le da acertadamente el nombre de “concentración” (Gadamer, 2021, p. 101).

La hermenéutica como construcción de sentido es ahí donde el papel del interprete es fundamental para el significado de lo que se escribe a partir de lo observado y las experiencias de quien se está formando como futuro docente. De ahí el concepto de hermenéutica para interpretar precisamente la narrativa pedagógica.

En cuanto filosofía, la hermenéutica pretende poner el dedo sobre un componente universal de nuestra experiencia del mundo, pero esta universalidad puede comprenderse de muy distintas maneras. Podemos observarlo partiendo del adagio más elemental que expresa esta universalidad: <<todo es asunto de interpretación>>. Los diferentes sentidos que podemos darle a esta fórmula pueden asociarse a los grandes representantes de la hermenéutica, pero también a los <<hermeneutas anónimos>>, que defienden esta tesis, pero sin remitirse ellos a la tradición hermenéutica (Grondin, 2017, p. 161).

En este proyecto la narrativa pedagógica como producto de aprendizaje de los docentes en formación es sustancial al momento precisamente de su propia construcción cuando se expresa que “todo es asunto de interpretación” al acudir a las jornadas de práctica tanto de observación como de adjuntía, los estudiantes normalistas tienen esa labor de interpretar lo que registran para elaborar su propio texto y con ello desarrollar desempeños en cuanto a la escritura se refiere.

La misma práctica docente desde su concepción implica diversas visiones, entre ellas destacan por su experiencia investigativa en este campo (Fortoul & Fierro, 2021) quienes denotan que;

El análisis del acontecer del aula a partir de las secuencias de intercambio entre docentes y estudiantes posibilita reconocer las “claves” de la actuación de una persona. Esta valoración y descubrimiento de quién es cada uno como enseñante, no es en manera alguna un ejercicio prescriptivo de confrontarse con un “modelo ideal” de “buenas prácticas”. Se trata más bien de entender cuáles son las lógicas, los patrones, los dinamismos o razonamientos que están detrás de la peculiar manera de desenvolverse ante las tensiones y retos que representa la complejidad de la propia docencia en situación (p. 151).

Metodología. El proyecto de investigación se trabajará desde el interaccionismo interpretativo de Norman Denzin, dado que se trata específicamente de identificar el constructor de las narrativas pedagógicas respecto a sus características y por supuesto desde la experiencia de la práctica docente que realizan los estudiantes normalistas.

Para Denzin, hace falta que la teoría se inscriba más puntualmente en una corriente interpretativa y que se nutra más de las filosofías postestructurales atendiendo más a elementos culturales y a los estudios feministas. Considera que, el interaccionismo interpretativo, los estudios culturales dirigen al investigador hacia una valoración crítica de cómo los individuos que interactúan vinculan sus experiencias vividas con las representaciones culturales de tales experiencias (Álvarez-Gayou, 2003, p. 10).

La investigación narrativa se considera para escuchar las voces, los escritos de quienes viven la experiencia delimitada a su contexto como futuro profesional de la docencia. Para ello será fundamental trabajar esas vivencias a partir de la entrevista narrativa.

Métodos de recolección de datos

Técnica

Análisis de Categorización de Membresía (ACM); se realizará para identificar la construcción de narrativas pedagógicas basadas en la experiencia de las jornadas de la práctica docente de los estudiantes normalistas de primero a sexto semestre del Plan de Estudios 2022 de la LEPRI y de la LEYAH.

El famoso ejemplo de Sacks (1974b) es el comienzo de un relato escrito por un niño: El bebé lloró. La mamá lo alzó en brazos. Hay dos categorías centrales en este relato: <<bebé>> y <<mamá>>. ¿Por qué se usan estas categorías, y que se consigue con ellas? Si la mamá fuera bióloga de profesión, ¿por qué motivo no sería éste el relato: El bebé lloró (Perakyla, 2015, p. 469).

Con este fundamento se trata de analizar cada texto desde las categorías para identificar la construcción de la narrativa pedagógica y documentar las mejores elaboradas a partir de las experiencias docentes de los estudiantes normalistas.

Entrevistas narrativas; esta técnica es sustancial en la investigación al conversar con el entrevistado y narra sus experiencias en el contexto escolar al intervenir y recuperar todo lo que le acontece durante cierto periodo de inmersión de la práctica docente.

En una entrevista narrativa, el entrevistador puede solicitar directamente historias e intentar quizá estructurar, junto con el entrevistado en una historia coherente los diferentes sucesos narrados. El entrevistador puede iniciar el diálogo con una pregunta sobre episodios específicos como: “¿Podrías contarme la historia de lo que sucedió en la manifestación cuando la policía la disolvió?” o sobre un período transcurrido en una institución: “¿Podrías decirme cómo acudiste al hospital y qué sucedió durante tu estancia allí?”, o pedir una historia de vida: “Háblame de tu vida. Naciste ¿en…. en el año...?” Después de la petición inicial de una historia, el papel principal del entrevistador es hacer de oyente, abstenerse de interrupciones, planteando ocasionalmente preguntas para clarificación y ayudando al entrevistado a continuar contando su historia (Kvale, 2011, p. 91).

La entrevista narrativa permite extraer del entrevistado la voz de lo que acontece en el aula escolar, en la institución, la comunidad al interactuar con toda

persona que involucra un hecho o acontecimientos de la vida cotidiana y de la escuela con alumnos, docentes, directivos, padres de familia y comunales.

Grupo focal; esta técnica es confiable por la profundidad en que se trabaja el objeto de estudio y se basa en grupos reducidos entre 3 o hasta 6 personas, con preguntas semiestructuradas donde las y los participantes dan su opinión libre acerca del tema de estudio.

La investigación de grupos focales es un sitio o una actividad clave en donde la pedagogía, la política y la investigación interpretativa se intersectan y animan unas a otras. Desde un punto de vista práctico, los grupos focales son eficientes en el sentido de que generan grandes cantidades de material a partir de un número relativamente extenso de personas en un período relativamente breve (Kamberelis, 2015, p. 524).

La técnica de grupo focal se trabajará para extraer información sobre cómo construyen los estudiantes las narrativas pedagógicas, de tal manera, los comentarios y opiniones se consideren para seleccionar los mejores textos escritos que den cuenta de la realidad docente.

Instrumento

- Productos de la práctica docente que se deriven de primero a sexto semestre (narrativas pedagógicas).
- Guía de entrevista narrativa
- Guía de grupo focal

Muestra

La investigación se realizará con 41 hombres y 152 mujeres de la Licenciatura en Educación Primaria y 18 hombres y 32 mujeres de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia ambos del Plan de Estudios 2022.

Temporalidad de la investigación.

Fecha de inicio: octubre 2025.

Fecha de término: julio 2027.

Las fechas propuestas son en virtud de los avances que se generen en la producción académica del proyecto de investigación.

Resultados. El proyecto de investigación pretende difundir los resultados e impactos a la comunidad normalista, específicamente en la formación inicial de docentes, entre ellos destacan: Difusión del proyecto con IES, Elaboración de Informes parciales, elaboración de capítulos de libro, elaboración de ensayo, ponencia, en la participación en la institución en cuanto a los procesos formativos de la práctica docente, a través de cursos, talleres, con escritos para la revista de la Escuela Normal de Zumpango y fuera de ella.

Discusión (conclusiones). Poseer la capacidad, habilidad para escribir es el desempeño que todo estudiante de nivel superior debería saber hacer, sin embargo, la realidad es distinta, las dificultades que los estudiantes presentan respecto a las narrativas pedagógicas son importantes de atender durante el proceso de la formación inicial y por supuesto cuando se encuentren en el séptimo y octavo semestre de la carrera a escribir su documento recepcional.

Debido a las carencias en la construcción de la narrativa pedagógica es sustancial desarrollar mediante un proyecto la investigación en ese objeto de estudio, así como, la determinación de las características que la constituyen, ello se pretende realizar a partir del análisis de productos de aprendizaje en las jornadas de la práctica docente, de tal manera, se garantice que los futuros docentes que egresen de la institución deban desarrollar habilidades tanto de la investigación educativa como de la escritura de la narrativa pedagógica que inicia en primer semestre y culmina este proceso en el sexto semestre, ello sentará las bases para la elaboración del documento recepcional en séptimo y octavo semestre de la licenciatura en primaria y en enseñanza y aprendizaje de la historia.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Funadmentos y metodología*. Paidós Educador.

Fortoul, B., y Fierro, C. (2021). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. NEWTON Edición y Tecnología Educativa; Universidad La Salle; IBERO.

Gadamer, H. G. (2021). *El giro hermenéutico*. Ediciones Cátedra.

Grondin, J. (2017). *¿Qué es la hermenéutica?*. Herder.

Kamberelis, G. D. (2015). Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. En N. K. Denzin, *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 539). Editorial Gedisa.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Perakyla, A. (2015). Análisis de la conversación y el texto. En N. K. Denzin, *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 539). Editorial, Gedisa.

Ricoeur, P. (2013). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.

Suárez, D. (2022). Narrativas de experiencia y saber pedagógico: prólogo a una obra colectiva. En F. A. Torres, V. R. Piedra, B. N. Pérez, C. M. Estrada, T. A. Díaz, G. A. García, C. E. Hernández, *Resignificación de Experiencias en la Formación de Docentes para Peescolar: Narrativas Pedagógicas* (pp. 282). Ediciones Normalismo Extraordinario. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/RILOclNnPf-137.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (2005). Investigación cualitativa: Proceso, política, representación, ética. En N. K. Denzin, *Manual de investigación cualitativa Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp 11-42). Editorial Gedisa.

Paradoja: el aprendizaje divergente como puente hacia la convergencia

Escuela Normal No. 1 de Toluca
Daniel Alberto Centeno Fuentes

Palabras Clave: *innovación educativa, ambientes de aprendizaje, formación docente, pensamiento divergente.*

Resumen. El presente escrito se desarrolló en la Escuela Normal No.1 de Toluca, adoptando un enfoque cualitativo para analizar el aprendizaje divergente como puente hacia la convergencia en la adquisición de conocimientos. La metodología se centró en el análisis documental de diarios reflexivos de 38 estudiantes, quienes documentaron sus experiencias y reflexiones durante la intervención en un ambiente de detectives.

Los resultados revelaron que los estudiantes comprendieron el concepto de comunidad de aprendizaje por contraste, al vivir directamente la ausencia de diálogo y colaboración genuinas. Esta vivencia divergente actuó como un catalizador, permitiendo la construcción de significados en tres ejes convergentes: comunicación, conceptualización por oposición y aplicación práctica.

La discusión concluye en que la paradoja propuesta al usar la divergencia para alcanzar la convergencia se validó. La limitación estratégica de recursos, hizo visible procesos de aprendizaje que usualmente pasan inadvertidos como el uso del dispositivo móvil, generando un conflicto cognitivo que, según los principios del aprendizaje significativo, impulsó una reestructuración del conocimiento. Así, la intervención demostró que diseñar situaciones divergentes dentro de una secuencia didáctica no dispersa la posibilidad de aprender, sino que es posible consolidar la adquisición de conocimientos.

Introducción. En la educación normal, el aprendizaje suele concebirse desde una lógica de resultados previsibles y metas homogéneas, donde la convergencia se asocia con la estandarización del pensamiento y la reproducción de saberes legítimos. Sin embargo, esta visión entra en tensión con las demandas de una sociedad compleja y con las propuestas de los estatutos de la Nueva Escuela Mexicana. En este contexto emerge una paradoja donde para alcanzar procesos de convergencia en la adquisición de conocimientos resulta indispensable transitar primero por caminos divergentes. El aprendizaje divergente no implica dispersión caótica, sino una apertura epistemológica que posibilita explorar múltiples rutas y asumir una postura activa frente al conocimiento; desde esta lógica, la divergencia se convierte en un puente hacia la convergencia. Este escrito se inscribe en dicha paradoja mediante una metodología de análisis documental que recupera vivencias y reflexiones estudiantiles, con la implementación de un ambiente de aprendizaje divergente con temática de detectives. En él, los estudiantes asumen el rol de investigadores, recolectan pistas, formulan conjeturas y resignifican contenidos a través de dinámicas. El objetivo es analizar cómo el aprendizaje divergente, articulado al análisis documental y a esta experiencia pedagógica, opera como un puente formativo hacia procesos de convergencia en la adquisición de conocimientos.

Metodología. El estudio se desarrolló en el contexto del curso *Debates Actuales Sobre Alfabetización y sus Estrategias*, impartida en el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal No.1 de Toluca. El diseño de la investigación adoptó un enfoque cualitativo, con el propósito de interpretar el fenómeno del aprendizaje divergente como puente hacia la convergencia en la adquisición de conocimientos a partir de la experiencia vivida en el aula de los estudiantes normalistas. La unidad central de análisis fue el diario reflexivo individual, instrumento que permitió un análisis documental de los procesos cognitivos y afectivos vividos durante el proceso del curso. Dijk (1996) menciona que el análisis documental es ese proceso que examina y fragmenta documentos escritos con el objetivo de reconocer y comprender los significados, estructuras y

relaciones presentes en el texto. Este método de estudio prioriza la lectura crítica de los textos, indagando en los mensajes no explícitos, las posturas ideológicas que los sustentan y los entornos socioculturales que condicionan tanto su creación como su interpretación.

La intervención pedagógica, conceptualizada como aprendizaje divergente, se estructuró bajo la metáfora de detectives. La cual se desarrolló bajo la propuesta metodológica Divergencia en Acción compuesta por 8 fases donde Centeno (2024) menciona que la prioridad es mejorar continuamente las experiencias y vivencias de los estudiantes dentro de un espacio áulico.

La recolección de datos se realizó mediante la técnica del diario reflexivo, donde la muestra estuvo compuesta por los 38 estudiantes del grupo, quienes realizaron un total de 19 entregas cada estudiante, calendarizadas a lo largo del semestre a través de la plataforma Microsoft Teams. Este procedimiento permitió recuperar un compendio total de 578 diarios reflexivos. En estos escritos, los estudiantes registraron de manera sistemática sus procesos de aprendizaje, estructurando las entradas en varios niveles: la descripción de las actividades, el análisis de la descripción, una valoración teórica que los contextualizaba, una reflexión personal sobre la experiencia y, finalmente, dando respuesta a unas interrogantes para valorar la convergencia en la adquisición de los conocimientos.

Para la interpretación de esta información, se empleó un análisis de los diarios, realizando una lectura inferencial de todos los diarios, para obtener una comprensión global de las experiencias, tonos y temas recurrentes. Cortes et al (2019) mencionan que este proceso requiere desentrañar la comunicación indirecta del autor, quien mediante elementos explícitos y claves contextuales, sugiere ideas que no están formuladas de manera directa en el texto. La tarea del lector consiste, por tanto, en interrelacionar dichos elementos manifiestos, construir conexiones y, a partir de ellas, deducir o inferir las intenciones, mensajes y significados subyacentes que el autor pretendía transmitir, completando así el sentido completo de la comunicación escrita. Dada la extensión total de los documentos, se seleccionó una submuestra estratégica y representativa de 29 diarios reflexivos para la presentación de este escrito.

Resultados. La paradoja propuesta en el título de este escrito, entendiendo paradoja como lo menciona Candelario (2008) es que la naturaleza de la paradoja reside en contener de manera simultánea elementos verdaderos y falsos en un mismo enunciado. Siendo a su vez, el reflejo de la complejidad de una realidad que con frecuencia se manifiesta a través de algo aparentemente contradictorio.

Con lo anterior estos conceptos se vinculan no como un fin disperso, sino como un puente dinámico hacia la convergencia en la adquisición de los conocimientos y deja de ser una proposición teórica hasta este punto del estudio, para, someterse al escrutinio de los datos. En este apartado se representa la transición crucial desde el diseño metodológico, con su ambiente deliberadamente lúdico y abierto, hacia el territorio concreto de la observación y el análisis. El núcleo de esta intervención residió en llevar a la acción dicha paradoja dentro de un contexto pedagógico específico. Para ello, se diseñó una intervención donde la divergencia no fue un accidente, sino una condición inicial necesaria para identificar si un ambiente áulico poco ortodoxo puede funcionar como puente en la convergencia de los aprendizajes. Las consignas abiertas, la multiplicidad de respuestas válidas y la invitación a la exploración lateral no fueron elementos decorativos, sino las variables independientes clave.

La experiencia intencionalmente caótica donde el docente simula un desmayo para dar paso a las indicaciones de la actividad mediante un audio se escucho lo siguiente: “¡Ustedes pensaron que me habían derrotado! ¡Que había sido el fin de mi existencia! ¡Que su triunfo parcial había sellado el recorrido del curso! ¡Pero no es así, mi misión aún no ha terminado! ¡El verdadero caso apenas comienza! Solo tienen dos opciones eliminarme completamente o dejar que me apodere del docente por completo. Tienen 40 minutos para al menos reconocer a 46 de los 103 personajes que componen la imagen. Los monumentos serán extras y pueden contar dentro del reconocimiento de los 46. Fallen y el trabajo de hoy para el lunes será extenso, complejo y agotador, completen el caso final y el trabajo será mucho más relajado y beneficioso”. Lo anterior fue realizado sin recursos digitales lo que generó una situación de carencia pedagógica observable: los estudiantes

vivieron en tiempo real la ausencia de diálogo genuino, el intercambio desigual del conocimiento y la colaboración fragmentada.

Esta vivencia se convirtió en la materia prima cognitiva para un proceso reflexivo posterior mediado por el docente mediante un cuestionamiento. "¿Fuimos una comunidad de aprendizaje?". El hallazgo central es que la comprensión se construyó por contraste no aprendieron qué era una comunidad de aprendizaje porque se les explicara o se le mencionara un concepto, Flecha et al (2024) mencionan que una comunidad de aprendizaje es una expresión general que abarca muy diversos ámbitos y proyectos fomentando que diversas personas aprendan conjuntamente. Dicha comprensión la comprendieron viviéndola a través de la situación divergente y reflexionando con el acompañamiento, tal aseveración fue recuperada del análisis de los diarios lo que da conexión hacia la convergencia logrando una construcción de significados en tres ejes de aprendizaje convergente: Comunicación; identificación unánime de la falla donde observaron que es de suma importancia al momento de realizar actividades en conjunto. Conceptual; definición por oposición, donde se comparaba sus conocimientos previos con lo vivido y generar conocimiento nuevo y el tercer eje la Aplicación; donde el 71% de los estudiantes mencionan que aprender de forma divergente son ideas de estrategias para transferirlas a su futura práctica.

Discusión y conclusiones. Este estudio comprobó la posibilidad de que una idea que parece contradictoria como el caso de la divergencia, puede servir como puente hacia la convergencia y llegar a un aprendizaje. Esta paradoja, como fue planteada por Candelario (2008), dejó de ser solo una teoría para demostrarse con los resultados de la intervención.

La actividad de detectives que realizaron los estudiantes no fue solo un juego creativo, sino una forma concreta de poner en práctica esta paradoja. Al diseñar una situación de limitación con el uso de dispositivos se logró algo importante: como señala Gomes Da Costa (2014), quitar un recuro de manera estratégica puede ayudar a hacer visible lo que antes pasaba desapercibido. En este caso, la falta de

comunicación hizo que los estudiantes reflexionaran más profundamente sobre su propio proceso de aprendizaje.

Así, lo que pudo haber sido una experiencia confusa o desorganizada, en realidad condujo a un análisis más detallado y personal de lo que significa aprender en comunidad. Este resultado se vincula con los principios del aprendizaje significativo postulados por Ausubel (1980), el cual plantea que el conocimiento nuevo se asimila al integrarse y diferenciarse de las estructuras cognitivas existentes. La experiencia vivida generó justamente ese conflicto conceptual que impulsa la reestructuración del saber. Finalmente, la transición hacia una convergencia aplicada se materializó en la capacidad de los futuros docentes para transferir las estrategias divergentes a su práctica profesional. En conclusión, este estudio demuestra que integrar deliberadamente situaciones divergentes dentro de una secuencia didáctica estructurada no es un ejercicio de dispersión, sino un puente hacia la convergencia en la adquisición de conocimientos.

Referencias

Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Trillas.

Candelario, J. (2008). La paradoja como principio constructivo en los relatos policial y fantástico de Jorge Luis Borges. Connotas. *Revista de crítica y teoría literarias*, (10), 165-174. https://www.redalyc.org/pdf/6726/672671031008.pdf

Centeno, D. (2024). Divergencia en acción una propuesta metodológica con orientación en ambientes de aprendizaje divergentes. María, G. y Sergio, D. (coord.). *Responsabilidad e interacción social de la escuela; reconstruyendo el conocimiento y la experiencia educativa* (pp. 76-88). Editorial CENID.

Cortes, J., Daza, J., y Castañeda J. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, *25*(4), 119-133 https://www.redalyc.org/journal/280/28062322009/html/

Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso* (10ª ed.). Siglo XXI editores.

Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguileta, A., Puigvert, L., Rodrigues de Mello, R., Rodríguez, A. y Valls, R. (2024). *Guía de Comunidades de Aprendizaje*. Hipatia Press.

Gomes Da Costa, A. (2014). *La pedagogía de la presencia*. *Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*.

Factores del clima organizacional que influyen en el bienestar de los docentes formadores de la CyBENP

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores
Jessica Valdespino Guadarrama
Ma. Elena Nava Nava
Hermila Rueda Cruz

Palabras clave: *clima organizacional, bienestar docente, educación normal, gestión educativa.*

Resumen. El bienestar docente se ha consolidado como un eje estratégico para el fortalecimiento de las instituciones formadoras de docentes, particularmente en contextos de alta exigencia académica y administrativa. La presente ponencia tiene como objetivo fundamentar y analizar los factores del clima organizacional que influyen en el bienestar de los docentes formadores de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP). El estudio se inscribe en un enfoque metodológico mixto, con predominio cualitativo de corte fenomenológico-hermenéutico, complementado con datos cuantitativos de apoyo. Se emplean técnicas como la entrevista, la observación y el análisis de registros institucionales, lo que permite comprender de manera integral las percepciones, emociones y experiencias de los docentes en su contexto laboral. Los hallazgos esperados apuntan a identificar factores organizacionales relacionados con la comunicación institucional, la asignación de funciones, la carga administrativa, el liderazgo y las relaciones interpersonales, los cuales inciden de manera directa en el bienestar emocional, profesional y laboral del profesorado. Se concluye que el análisis del clima organizacional constituye una herramienta clave para la toma de decisiones institucionales orientadas a la mejora continua, la calidad educativa y el fortalecimiento del bienestar docente.

Introducción. En el contexto actual de las instituciones de educación superior formadoras de docentes, el bienestar del profesorado se ha convertido en una preocupación central para la gestión educativa y la investigación académica. Las transformaciones sociales, organizacionales y normativas han incrementado las demandas laborales hacia los docentes, quienes enfrentan no solo responsabilidades pedagógicas, sino también administrativas, de gestión y de vinculación institucional. En este escenario, el clima organizacional emerge como un factor determinante que incide en el desempeño, la satisfacción laboral y el bienestar integral del profesorado (García, 2009).

El clima organizacional puede entenderse como la percepción compartida que los miembros de una organización construyen respecto a las políticas, prácticas, relaciones y condiciones de trabajo que caracterizan su entorno laboral (Salgado et al., 1996). En las instituciones educativas, dichas percepciones influyen de manera significativa en el estado emocional de los docentes, en su motivación y en la forma en que enfrentan las exigencias propias de su labor. Desde esta perspectiva, evaluar el clima organizacional no solo permite identificar áreas de oportunidad, sino también comprender cómo las dinámicas institucionales impactan en el bienestar docente.

La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP), como institución formadora de docentes, no es ajena a estos desafíos. La necesidad de fortalecer una cultura organizacional orientada al bienestar, la colaboración y la mejora continua motiva el desarrollo de la presente investigación, cuyo eje central es analizar los factores del clima organizacional que influyen en el bienestar de los docentes formadores. Este estudio se sustenta en la premisa de que el bienestar docente no depende exclusivamente de variables individuales, sino que está profundamente vinculado con las condiciones organizacionales en las que se desarrolla la práctica educativa (Cornejo & Quiñónez, 2007).

Planteamiento del problema. El desempeño laboral de los docentes en las instituciones educativas está condicionado por múltiples factores organizacionales, entre los que destaca el clima organizacional. Diversas investigaciones han

señalado que un clima laboral desfavorable se asocia con altos niveles de estrés, desgaste profesional y disminución de la satisfacción laboral (Chávez, 2007). En el caso de la CyBENP, se han identificado manifestaciones relacionadas con la sobrecarga laboral, la asignación poco clara de funciones, las exigencias administrativas y las dificultades en la comunicación institucional, las cuales pueden repercutir negativamente en el bienestar de los docentes formadores.

A partir de esta problemática surgen cuestionamientos clave: ¿de qué manera repercute el clima organizacional en el bienestar de los docentes formadores de la CyBENP?, ¿qué factores del clima laboral influyen de manera más significativa en su bienestar?, ¿cómo inciden las actividades administrativas y la asignación de funciones en el estado emocional y profesional del docente? Estas interrogantes evidencian la necesidad de un estudio sistemático que permita comprender la relación entre el clima organizacional y el bienestar docente desde una perspectiva contextualizada y rigurosa.

Justificación. El estudio del bienestar docente en relación con el clima organizacional se justifica tanto en el plano académico como en el institucional. Desde una perspectiva teórica, la investigación contribuye a fortalecer el campo de estudio del bienestar laboral docente, integrando aportes de la psicología organizacional y de la gestión educativa (Olaz, 2013). Asimismo, responde a la necesidad de generar conocimiento contextualizado en instituciones formadoras de docentes, donde el bienestar del profesorado impacta directamente en la calidad de la formación inicial.

En el ámbito institucional, conocer los factores del clima organizacional que influyen en el bienestar docente permite diseñar estrategias de intervención orientadas a la mejora de las condiciones laborales, la optimización de los procesos organizacionales y el fortalecimiento de una cultura de colaboración y apoyo. Como señalan Bedoya y Posada (2017), el bienestar laboral constituye un recurso estratégico que favorece la productividad, el compromiso institucional y la permanencia del personal docente.

Perspectiva teórica. En el ámbito educativo, el clima organizacional se relaciona estrechamente con variables como la satisfacción laboral, el compromiso institucional y el bienestar docente (Ibañez & Villegas, 2021). Por su parte, el bienestar docente se concibe como un constructo multidimensional que integra aspectos emocionales, psicológicos, sociales y laborales (Casullo, 2002). Investigaciones sobre estrés laboral y burnout han evidenciado que condiciones organizacionales adversas incrementan el riesgo de malestar docente, afectando tanto al individuo como a la institución (Quiceno & Vinaccia, 2007).

Metodología. La investigación se desarrolla bajo un enfoque metodológico mixto, con predominio cualitativo de corte fenomenológico-hermenéutico. Este enfoque permite comprender las experiencias subjetivas de los docentes formadores en relación con su bienestar y el clima organizacional de la CyBENP (Villamil, 2003). De manera complementaria, se incorporan datos cuantitativos que apoyan la descripción y el análisis de las percepciones docentes.

Las técnicas de recolección de información incluyen entrevistas semiestructuradas a docentes, observación del desempeño docente y análisis de registros institucionales derivados del Sistema de Gestión de la Calidad. La triangulación de la información fortalece la validez del estudio y permite una comprensión integral del fenómeno investigado.

Conclusiones. El análisis del clima organizacional y su relación con el bienestar docente permite visibilizar la importancia de las condiciones laborales, las relaciones interpersonales y los procesos de gestión en las instituciones formadoras de docentes. Se reconoce que el bienestar docente no es un aspecto accesorio, sino un componente central para la calidad educativa y la sostenibilidad institucional. La presente ponencia aporta elementos teóricos y metodológicos que pueden orientar futuras investigaciones y acciones institucionales orientadas al fortalecimiento del bienestar docente en la CyBENP.

Referencias

Bedoya, E., y Posada, J. (2017). *Bienestar laboral y compromiso organizacional en docentes*. Universidad de Antioquia.

Casullo, M. M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Paidós.

Chávez, M. (2007). Estrés laboral y desempeño docente en instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(2), 345-357.

Cornejo, R., y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al bienestar/malestar docente: Una aproximación conceptual. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9*(1), 1-15.

García, M. (2009). Clima organizacional y satisfacción laboral en instituciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo, 10*, 45–56.

Ibáñez, N., y Villegas, F. (2021). Clima organizacional y bienestar docente en contextos educativos. *Revista de Investigación Educativa, 39*(1), 89–104. https://doi.org/10.6018/rie.429321

Olaz, A. (2013). Bienestar laboral y calidad de vida en el trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 29*(3), 95–101. https://doi.org/10.5093/tr2013a14

Quiceno, J. M., y Vinaccia, S. (2007). Burnout y calidad de vida en docentes. *Acta Colombiana de Psicología, 10*(2), 117-128.

Salgado, J. F., Remeseiro, C., y Iglesias, M. (1996). Clima organizacional y satisfacción laboral. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 12*(2), 65-78.

Villamil, O. (2003). *Investigación cualitativa: diseño y métodos*. McGraw-Hill.

Construcción del marco conceptual del Desarrollo Humano Integral

Dirección General de Educación Normal
Irma Isabel Salazar Mastache

Palabras clave: *paz, desarrollo humano, bienestar, convivencia pacífica, diversidad.*

Resumen El escrito presenta el avance del proyecto de investigación *Desarrollo Humano Integral para la prevención de violencias en Escuelas Normales Públicas del Estado de México*, impulsado por la Dirección General de Educación Normal. En esta etapa, el estudio se centra en la construcción del marco conceptual del Desarrollo Humano Integral, desde un enfoque cualitativo con diseño de investigación documental, a partir del análisis de documentos institucionales y especializados. El análisis permite identificar y articular los elementos que conforman el Desarrollo Humano Integral, entre los que se encuentran la interculturalidad para la paz, la diversidad cultural y su expresión en el aula, la convivencia escolar, las violencias y su prevención, las adicciones y su prevención, la mediación y gestión de conflictos, así como las emociones, su regulación y manejo, y la prevención del suicidio, como bases conceptuales que orientan el desarrollo de la investigación en el contexto de la educación normal.

Introducción. Las Escuelas Normales Públicas del Estado de México constituyen espacios para la formación de las y los futuros docentes, en los que se articulan procesos académicos, formativos y relacionales que inciden en la convivencia escolar y el bienestar integral de la comunidad normalista. En estos espacios convergen estudiantes con trayectorias, contextos socioculturales, identidades y experiencias diversas, lo que representa una riqueza educativa significativa, pero también plantea retos en términos de convivencia, regulación emocional y construcción de relaciones respetuosas.

En respuesta a este contexto, la Dirección General de Educación Normal ha impulsado el enfoque de Desarrollo Humano Integral fundamentado en la Ley General de Educación Superior (artículos 7 y 8), el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, el Plan de Desarrollo del Estado de México (2023-2029), el Manual General de Organización de la Secretaría de Educación (2023-2029), como una estrategia institucional orientada a colocar el bienestar, la convivencia pacífica y la cultura de paz en el centro de la vida educativa. Dicho enfoque concibe la formación docente como un proceso integral que articula dimensiones éticas, emocionales, sociales, ambientales y comunitarias, y que reconoce el cuidado —de sí, de los otros y del entorno— como una práctica formativa fundamental.

A partir de lo anterior, se asumen el Desarrollo Humano Integral como, enfoque que busca el **crecimiento pleno de la persona en todas sus dimensiones.**

El presente escrito, expone el avance del proyecto de investigación *Desarrollo Humano Integral para la prevención de violencias en Escuelas Normales Públicas del Estado de México*, el cual se centra, en esta etapa, en el diseño del marco conceptual que sustenta el estudio. En consecuencia, se trata de un escrito de investigación documental, orientado a la revisión, análisis y sistematización de documentos institucionales, programas vigentes y marcos normativos relacionados.

El abordaje documental realizado permite identificar, definir y articular conceptos clave, fundamentales para comprender las condiciones que inciden en la vida cotidiana de las Escuelas Normales. Este avance de investigación aporta un encuadre teórico y conceptual que orienta el análisis de los elementos que conforman el DHI.

Metodología. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con diseño de investigación documental, orientado a la construcción y fundamentación del marco conceptual del estudio *Desarrollo Humano Integral para la prevención de violencias en Escuelas Normales Públicas del Estado de México*. En esta fase, el trabajo se centra en el análisis e integración de información proveniente de fuentes

normativas y académicas, con el propósito de delimitar categorías analíticas y ejes de interpretación. El corpus documental se integró por 8 documentos normativo-institucionales y 162 referencias académicas y de investigación incluidas en el Marco conceptual. Las fuentes se catalogaron por temática, diferenciando documentos normativos de literatura académica, lo que permitió conformar un acervo sistemático y coherente con los objetivos del estudio.

El procedimiento incluyó cuatro procesos centrales: (1) búsqueda y selección de fuentes mediante arqueo bibliográfico, considerando bibliografía especializada, artículos, capítulos, informes y documentos oficiales; (2) revisión y cotejo del material mediante lectura crítica y comparativa para identificar conceptos clave, enfoques teóricos y descartar información no pertinente; (3) análisis y sistematización, aplicando análisis de contenido, elaboración de fichas de trabajo y triangulación de fuentes; y (4) interpretación y síntesis, orientada a integrar los hallazgos y construir un marco teórico articulado.

Este proceso permitió generar una estructura conceptual sólida que orienta el desarrollo posterior de la investigación y sustenta el análisis de las violencias escolares desde la perspectiva del Desarrollo Humano Integral.

Resultados. Los resultados que se presentan derivan de la **revisión y cotejo de lo**s documentos consultados. El análisis documental permitió **organizar, clasificar y sistematizar el corpus** por ejes temáticos, diferenciando con claridad entre fuentes **normativas** (marco jurídico, políticas, lineamientos, programas) y fuentes **académicas y de investigación** (artículos, libros, informes técnicos y estudios empíricos). A partir de ello se construyó un mapa interpretativo que fundamenta los elementos que conforman el **Desarrollo Humano Integral (DHI)** como dispositivo preventivo y formativo en las **36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México.**

Resultados de la clasificación y sistematización del corpus documental. La revisión de la literatura mostró que el campo conceptual del DHI aplicado no es un

concepto único sino la constelación de enfoques complementarios. La catalogación permitió identificar dos familias de fuentes:

a) **Normativas-institucionales:** orientan obligaciones, enfoque de derechos, lineamientos curriculares y responsabilidad institucional.

b) **Académicas y de investigación:** explican el fenómeno, aportan categorías, tipologías de violencia, modelos preventivos, correlaciones y estrategias de intervención.

Ocho ejes temáticos estructuran el marco conceptual y conforman del DHI:

(1) Interculturalidad para la paz, (2) Diversidad cultural, (3) Convivencia escolar, (4) Violencias y violencias escolares, (5) Prevención de violencias, (6) Mediación y gestión de conflictos, (7) Emociones y autorregulación, (8) Suicidio y prevención del suicidio; con un eje transversal asociado a adicciones y prevención como factor de riesgo y salud pública.

Resultados por ejes: hallazgos conceptuales y patrones recurrentes

A partir del análisis de contenido, se identificaron los siguientes hallazgos:

A. Interculturalidad para la paz

La literatura coincide en que la paz, especialmente en entornos escolares diversos, debe asumirse como **proceso perfectible** (no como condición estable). Esto conduce a un enfoque de DHI orientado a **mejora continua**.

Resultado clave: la “interculturalidad para la paz” aparece como giro crítico: deja de centrarse únicamente en “poblaciones desfavorecidas” y se posiciona como criterio institucional para convivencia, reconocimiento y equidad.

B. Diversidad cultural

El corpus muestra que la diversidad cultural es una condición real de las instituciones, pero su efecto depende de la capacidad escolar para **reconocerla, gestionarla y convertirla en aprendizaje.**

Resultado clave: cuando no existen prácticas inclusivas ni formación docente adecuada, la diversidad se asocia a **discriminación, estereotipos, exclusión y violencia cultural/simbólica**.

C. Convivencia escolar

Los estudios revisados posicionan la convivencia como una categoría que conecta:

Clima escolar + normas + participación + vínculo afectivo + gestión del conflicto.

Resultado clave: se identifica que la convivencia no se reduce a “disciplina”; requiere **competencias socioemocionales, comunicación y participación democrática,** con dispositivos institucionales que eviten la normalización de la violencia.

D. Violencias escolare

El análisis coincide en que la violencia escolar rara vez es aislada, se alimenta de violencias **familiares, comunitarias, estructurales, culturales y simbólicas.**

Resultado clave: el marco tipológico (estructural, directa, cultural, simbólica) permite comprender que la mayoría de las violencias en la escuela se sostienen por **normalización**, silenciamiento y relaciones de poder.

E. Prevención

La literatura coincide en que las intervenciones punitivas suelen ser contraproducentes.

Resultado clave: los enfoques con mayor coherencia preventiva son los que integran en su escuela elementos como: corresponsabilidad comunitaria, educación para la paz, mediación, habilidades socioemocionales y protocolos claros.

F. Mediación y gestión de conflictos

Se observa convergencia en que el conflicto es inevitable.

Resultado clave: la mediación y los enfoques de gestión pacífica aparecen como herramientas con alto potencial para **regular conflictos**, reconstruir vínculos y formar capacidades docentes y estudiantiles.

G. Emociones y autorregulación

En los documentos revisados, se destaca que el manejo emocional incide en clima escolar y escalamiento de conflictos a violencias.

Resultado clave: la educación emocional funciona como prevención, reduce ansiedad, impulsa empatía, fortalece comunicación y disminuye respuestas impulsivas o agresivas.

H. Suicidio y salud mental

El corpus confirma que la prevención del suicidio es un componente ineludible en instituciones formadoras, se asocia con la violencia, discriminación, estrés, aislamiento y falta de redes de apoyo.

Resultado clave: el enfoque más consistente es multifactorial (no solo clínico), con detección temprana, redes protectoras, alfabetización socioemocional y protocolos de actuación.

Discusión y conclusiones. El avance de investigación presentado permite discutir, desde una perspectiva teórico-documental, el alcance del enfoque de Desarrollo Humano Integral (DHI) como eje articulador para la prevención de violencias en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México. La revisión sistemática del corpus evidencia una convergencia entre los marcos normativos institucionales y la literatura académica en torno a la necesidad de comprender la convivencia escolar como una categoría compleja, relacional y formativa, más allá de enfoques disciplinarios o correctivos.

En este sentido, los hallazgos confirman que la convivencia escolar constituye una categoría nodal para interpretar la experiencia educativa en contextos de diversidad. Como señala Martínez, “la adaptación de conductas y la convivencia escolar se establecen como elementos cruciales que moldean la experiencia educativa de los adolescentes” (Martínez, 2024, p. 3224), lo que refuerza la pertinencia de situar la regulación emocional, la gestión del conflicto y la educación para la paz como componentes centrales del DHI en la formación docente inicial. Esta afirmación dialoga con la definición de convivencia como “la acción de vivir, en el contexto escolar, en compañía de otras personas de manera pacífica y armónica” (Murillo, 2020, p. 300), subrayando su carácter ético, socioafectivo y comunitario.

Desde los estudios para la paz, el análisis documental permite problematizar la violencia escolar como un fenómeno multicausal y estructural, que no puede abordarse de manera fragmentada. Al respecto, Salazar Mastache advierte que “la paz forma parte de las preocupaciones de las ciencias humanas ante un mundo complejo, conflictivo y desigual” (Salazar Mastache, 2014, p. 308), lo que justifica la incorporación de categorías como violencia estructural, cultural y simbólica para comprender las dinámicas normalizadas que atraviesan la vida institucional.

Asimismo, la interculturalidad para la paz emerge como un eje estratégico del DHI. Hernández plantea que la interculturalidad reconoce al sujeto como “productor de cultura” inserto en una “red de subjetividades” (Hernández, 2021, p. 162), lo que implica repensar las prácticas formativas desde el reconocimiento, la inclusión y el diálogo de saberes. Este planteamiento adquiere relevancia en las Escuelas Normales, donde las diversidades constituye una condición estructural de la comunidad estudiantil.

En términos institucionales, los documentos normativos revisados refuerzan el impacto potencial de los resultados de este avance. El Plan de Desarrollo Humano Integral de la Dirección General de Educación Normal, establece que las escuelas deben consolidarse como espacios donde se promuevan valores, se respeten los derechos humanos y se fomente la convivencia pacífica), lo que conecta directamente con la construcción del marco conceptual desarrollado en esta etapa.

Referencias

Hernández, L. (2021). Interculturalidad y gestión del conocimiento: Un campo en construcción para la educación superior ecuatoriana. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (13), 155-166. https://doi.org/10.37135/chk.002.13.10

Salazar Mastache, I. I. (2014). Educación intercultural para la paz y la convivencia escolar en el Estado de México. *Revista Ra Ximhai, 10*(2), 293-312. https://doi.org/10.35197/rx.10.02.e.2014.12.is

Una etnografía educativa en la ENCH: saberes y prácticas escolares

Escuela Normal de Chalco
Andrea Torres Alejo
Alejandra Meza Andrade

Palabras clave: *antropología de la educación, educación normalista, etnografía, método cualitativo.*

Resumen. Esta ponencia presenta los avances de investigación en torno a la construcción de una etnografía educativa realizada en la Escuela Normal de Chalco. El objetivo es presentar una aproximación teórica con respecto al uso de la etnografía como metodología cualitativa, que coadyuva a la comprensión de la construcción de las prácticas escolares y de los saberes que los estudiantes normalistas han construido en el trascurso de su trayecto formativo. Se parte de un enfoque de carácter interpretativo, en donde el acercamiento a las posturas teóricas derivadas de la Antropología cultural y de la educación; así como de la propia etnografía, permiten dar sentido al constructo metodológico propio de la observación participante y la construcción de los instrumentos para la recolección de datos empíricos. Desde este ejercicio interpretativo en torno a los aspectos teóricos, hemos podido analizar y comprender que los saberes y prácticas escolares dentro de la Normal responden a diversos aspectos; entre ellos: normativas oficiales, el impacto del currículo, los discursos pedagógicos, las dinámicas dentro de las aulas, la relación entre alumnos y docentes y los “rituales” escolares, por mencionar algunos ejemplos.

El principal resultado obtenido es que la etnografía educativa nos permite hacer visibles diversos elementos que forman parte de la identidad normalista y docente, mismo a los que podemos dar un mayor sentido y significado, lo que puedo contribuir a una mejora en la formación y en los procesos de enseñanza en las Escuelas Normales.

Introducción. Para poder realizar un estudio en el cual se utilice a la Etnografía como modelo metodológico, resulta indispensable que el investigador tenga un acercamiento a las posturas teóricas que han derivado de la Antropología, este argumento se sostiene debido a que los estudios etnográficos derivaron de esta ciencia social.

La etnografía se entiende como el estudio sistemático que permite describir y analizar las formas en las cuáles las comunidades desarrollan y ponen en práctica sus comportamientos; en este sentido, los aspectos sociales y culturales cobran relevancia, pues los sujetos van a dar un sentido y un significado a cada uno de ellos.

Las instituciones educativas son un espacio en el que también se configuran y organizan comunidades, es por ello que la etnografía educativa es una metodología que nos ayuda a estudiar la complejidad de los procesos que van a moldear las prácticas educativas y los saberes docentes que los estudiantes van a adquirir y asumir. La Escuela Normal de Chalco (ENCH) no es ajena a este hecho, es por ello que para explicar la dinámica social y cultural que en ella se desarrolla, se ha emprendido un estudio que hace uso de una metodología cualitativa que se sustenta en la reconstrucción etnográfica, con el objetivo de explicar no solo el sentido que se le pueda dar a las prácticas escolares, sino que también permita ir más allá; es decir, que podamos analizar las “experiencias vividas” en el trayecto formativo de los alumnos.

Por lo anterior, hemos considerado importante tomar como sujetos de estudio a los estudiantes que actualmente están cursando el cuarto año de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química (LEAQ). La selección obedece al hecho de que se ha considerado que esta población cuenta con la apropiación cultural normalista. Investigar etnográficamente implica asumir una postura y compromiso ético con los sujetos o la comunidad de análisis. Al estudiarlos y reflexionar sobre sus prácticas, se visibilizan e interpretan sus sentimientos, emociones, narrativas y, posiblemente, sus silencios.

El potencial de alcance de la investigación y de los avances que se llevan de la misma se explica a partir de dos dimensiones. En primera instancia, de presentar de manera concreta los resultados del análisis que se realizará una vez que se tengan los resultados de los instrumentos que se aplicarán para la recolección de datos y de su conjunción con los aspectos teóricos propios de la metodología empleada dentro del contexto escolar propio de la ENCH. En segundo término, se debe reconocer la importancia que tiene que las investigadoras que realizan este trabajo se sitúen dentro de ese contexto, pues ello permitirá que los resultados partan de una reconstrucción y una visibilización de aquello que permanece "oculto", es decir, de las acciones que se asumen cotidianamente y que sin duda forman parte de los "rituales escolares" y de la "cultura escolar" en nuestra Escuela Normal, mismos que van a dar lugar tanto a la organización educativa como a las interacciones sociales, las estrategias de enseñanza y aprendizaje; en suma, a la interpretación y resignificación de la formación normalista.

Derivado de lo anterior, podemos argumentar que el impacto que la investigación tendrá para nuestra comunidad normalista será positivo, pues conllevará a sostener que la formación en la ENCH surge de un entramado complejo en el que además de los aspectos pedagógicos, curriculares y de contenidos académicos, también se nutre de identidades, aspectos culturales, relaciones sociales e, inclusive, de resistencias.

Por su parte, situarnos en un contexto particular como es el caso de la Normal de Chalco debe favorecer una comprensión crítica y reflexiva en torno a los sujetos que integran la comunidad educativa, pues el objetivo debe ser quedarse en el plano descriptivo, sino que "como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas" (Álvarez, 2008, p. 1).

Nuestro interés es comprender a la Escuela Normal de Chalco desde dentro, situándonos como parte de la comunidad, pero también como investigadores (docente-investigador) que desean aportar un análisis que visualice las vivencias y experiencias cotidianas de directivos, docentes y estudiantes como una forma de construir una realidad cultural (*ethos* escolar).

Metodología. En este avance de investigación se construye a partir de una metodología que parte de un enfoque cualitativo, con un tipo de investigación de corte etnográfico y con un alcance interpretativo; tomando como instrumento principal el análisis documental, en el que se ha tomado en consideración la revisión teórica propia de la Antropología de la educación como una disciplina necesaria para comprender los procesos educativos desde una perspectiva simbólica y, por ende, social y cultural y la Etnografía educativa, con el fin de establecer un marco epistemológico que nos permita dilucidar y explicar desde dentro las prácticas y saberes educativos de la ENCH.

Resultados. Consideramos que las prácticas educativas y los saberes que los estudiantes normalistas de la ENCH se generan en dos planos: desde lo propiamente educativo y desde el aprendizaje que les da la interacción con los otros ya sean los propios compañeros o los docentes (de cursos, tutores o asesores). Todo tipo de relación ya sea formal o informal va a tejer un entramado que va a otorgar a los sujetos y, en consecuencia, a las comunidades un sentido de pertenencia y de apropiación de una determinada cultura escolar y/o educativa.

Las reflexiones que hemos estado realizando a partir de la revisión teórica nos aproximarán cada vez más a la comprensión de la construcción de identidades docentes y estudiantiles, o quizá, de las relaciones que se establecen en el aula; así como de las experiencias formativas. Por lo expuesto consideramos que el aporte de esta ponencia es poner en evidencia que el empleo de la etnografía educativa propicia justamente esa capacidad de reflexión, misma que no solamente va a dar como resultado nuevas explicaciones al problema de estudio, sino que también propiciará que el docente-investigador busque mejorar su propia práctica.

También se debe enfatizar que cuando aproximamos el resultado a los aspectos teóricos, es posible establecer la relación entre las prácticas escolares con los referentes pedagógicos y con la socialización e interacción de los sujetos dentro de su contexto educativo. Por el momento hemos tomado consciencia de que la educación se debe explicar como un fenómeno cultural, desde la Antropología de la educación “toda práctica educativa es una práctica cultural”:

Estudiar la educación desde la antropología implica observar los procesos y prácticas de socialización, transmisión, apropiación, adquisición, desarrollo, modulación, modelación y moldeo […] de todo tipo de conocimientos, saberes y recursos culturales, ya sea en instituciones escolarizadas gubernamentales o en otros espacios donde se reproducen prácticas social y culturalmente institucionalizadas. (Ayala, 2020, p. 141)

En suma, la escuela es un espacio en el cual se vinculan diversos componentes que generan una identidad, la cual se reproduce y se asume a través de estructuras sociales; es decir, desde el punto de vista docente y desde el lado de los estudiantes.

Discusión y conclusiones. Desde hace dos décadas, la etnografía educativa ha formado parte de las investigaciones educativas. Es posible sostener que se ha consolidado como una metodología necesaria para analizar los procesos que ocurren al interior de las escuelas. De acuerdo con Carmen Álvarez (2008), puede tener diversas finalidades.

La descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa. También señalo otra finalidad no siempre considerada: la transformación del investigador. (p. 3)

Sobre los primeros cuatros aspectos que la autora menciona, cabe destacar que la etnografía se ha tomado como una herramienta metodológica y epistemológica de relevancia; sobre todo, por su capacidad de acercamiento a la complejidad de los fenómenos educativos desde una perspectiva situada y contextualizada. Sobre el último punto se quiere complementar expresando que el investigador (etnógrafo) va a interpretar los sentidos y significados que las comunidades le otorgan a su realidad sociocultural.

La construcción metodológica etnográfica, se va a centrar en dos aspectos centrales: la observación participante que implica -siguiendo a Peter Woods (1987)- el acceso a las actividades del grupo y mirarlas con la menor distancia posible, y la observación no participante, que es la que se utilizó mayormente en para la

escritura de esta ponencia que consiste en la observación de “situaciones de interés”, por lo que el investigador es “teóricamente ajeno a […] procesos, y adopta las técnicas de la ´mosca en la pared´ para observar las cosas tal y como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia” (Woods,1987, p. 52).

Es por ello que en esta ponencia se ha expresado el avance que por el momento se lleva en la investigación y que tiene que ver con la comprensión teórica y metodológica como marco para la construcción de instrumentos de recolección de datos empíricos. Desde la revisión de fuentes especializadas en el campo antropológico se ha podido identificar que nuestros sujetos de estudio asumen prácticas escolares y de identidad docente, mismas que a partir de la continuidad de la investigación, se verá si éstas se limitan a reproducir estructuras y tradiciones institucionales o si, por el contrario, los comportamientos socioculturales e identitarios se reinterpretan y, en consecuencia, se resignifican.

Como conclusión se destaca la necesidad de emprender estudios etnográficos para mostrar y explicar la vida escolar y las dinámicas de interrelación entre los sujetos que conforman la comunidad normalista de Chalco. Realizar esta labor implica para el investigador reconocer la historicidad de las prácticas escolares en las escuelas normales y también de seguir contribuyendo al uso de metodologías críticas para repensar la educación superior especializada en la formación docente.

Referencias

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, *24*(1), 1-15.

Ayala S. (202). Antropología de la educación en México: trama interdisciplinar y urdimbre política. *Interdisciplina*, *22*, 137-155.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Desarrollando el pensamiento creativo a través de la estimulación sensorial

Escuela Normal de Teotihuacán
Ana María Cópil Méndez
Viridiana Bañuelos Juárez
Denisse Moreno Cervantes

Palabras clave: *percepción sensorial, creatividad, canales de percepción, formación del profesorado.*

Resumen. Este trabajo se presenta como el resultado de una experiencia práctica en la que se destaca la relación entre creatividad y sensopercepción en el aula normalista, cuyo objetivo fue identificar el potencial de la estimulación sensorial como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. La investigación fue de corte cualitativo en las que docentes investigadoras aplicaron estrategias sensoriales en dos grupos de 1er semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, conformados por 29 estudiantes cada grupo, de la Escuela Normal de XXXXXXXXXX. Se implementaron estrategias sensoriales ocupando ejercicios de gimnasia cerebral y actividades creativas que promovían la activación de diferentes canales de percepción sensorial. Se compartió información teórica sobre el funcionamiento del cerebro y los procesos básicos de pensamiento, se trabajó con juegos tradicionales, uso de materiales reciclados, elaboración de materiales audiovisuales. Al final del semestre, se realizó una encuesta que mostró que el 87.7% de los estudiantes reconocieron que su pensamiento creativo fue estimulado. Los resultados sugieren que las estrategias sensoriales favorecen el desarrollo creativo y motivan a los docentes a continuar explorando estas propuestas, alineándose con la Nueva Escuela Mexicana y enriqueciendo la formación del profesorado.

Introducción La formación de docentes en México enfrenta grandes retos académicos que los formadores en las Escuelas Normales atienden en la medida

de sus posibilidades, contribuyendo desde su experiencia al desarrollo de capacidades de los estudiantes.

En este caso, las docentes investigadoras decidieron atender el tema de la percepción sensorial, es por ello que el objetivo fue; identificar el potencial de la estimulación sensorial como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. La muestra estuvo constituida por dos grupos de 29 alumnos cada uno del 1er semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del ciclo escolar 2025-2026, en la Escuela Normal de XXXXXXXX.

Se piensa que al identificar el potencial que representa el abordar una temática poco tratada en el aula, se tiene la oportunidad de incursionar en el estudio de un rubro fundamental como lo es la Neuro didáctica que según (D´Addario, 2019) es "…una nueva área de la neurociencia que estudia el desarrollo cerebral y su funcionamiento, con el fin de mejorar y adaptar la manera en que el maestro enseña, y conocer cómo el cerebro del alumno aprende para permitir esa adaptación" (p. 8) Luego entonces se puede formar al profesorado a partir de la diversidad; como lo retoma (Casián y Díaz, 2023) "Dentro de las competencias didácticas, surgen conceptos que fomentan el uso de estrategias y actividades didácticas, reconocimiento de las diferencias individuales, necesidades especiales de educación, formas de evaluación y el fomento de valores como respeto, autoestima creatividad, curiosidad, entre otros" (p. 46).

La creatividad tiene una estrecha relación con la educación en dos aspectos fundamentales: en primer lugar, los procesos de enseñanza son elementos del contexto que pueden favorecer o inhibir la creatividad, y en segundo lugar, en el proceso de aprendizaje se generan modificaciones en los componentes individuales de la creatividad que, a su vez, favorecen o inhiben su desarrollo. (Martínez, 2020, p. 44)

Con los resultados obtenidos de esta experiencia práctica, existe ya el soporte que permite replicar en el resto de la comunidad estudiantil de la institución y promover de manera más dinámica el desarrollo del pensamiento creativo

impactando directamente en el desempeño académico de los alumnos, pero también indirectamente en su desempeño como practicantes en educación básica.

Metodología. Se trabajó bajo el enfoque cualitativo con el tipo de la investigación acción, La muestra fue elegida por método no probabilístico por conveniencia y quedó representada por los dos grupos de 1er semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Que integraban la estadística presentada en la tabla 1.

Tabla 1. *Matrícula que integra la muestra para desarrollar la investigación*

Grado y Grupo	Licenciatura	H	M	T
1° 1	Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2022)	2	27	29
1° 2	Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2022)	5	24	29

Nota: Datos obtenidos de la inscripción para el primer semestre del ciclo escolar 2025-2026, proporcionados por el Departamento de Control Escolar.

Las técnicas empleadas para la recogida de datos fueron: aplicación de cuestionario para establecer un diagnóstico inicial, cuyo instrumento fue el Test VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico) (Metts, 1999, p.32), para identificar el canal preferente de percepción en cada alumno. Encuesta semi estructurada mediante formulario de Google para evaluar el impacto de la aplicación de estrategias sensoriales en el desarrollo de su pensamiento creativo.

Resultados. Desde el inicio del semestre se le comunicó al total de los 58 estudiantes que formarían parte de la investigación. No hubo muestras de rechazo hacia la propuesta.

Una vez aplicado el cuestionario para establecer el diagnóstico inicial en cuanto al canal de percepción sensorial que preferentemente usaban, los resultados obtenidos quedaron como aparecen en las **Tablas 2 y 3.**

Tablas 2 y 3. *Resultados de la aplicación del cuestionario VAK a los grupos de 1° 1 y 1° 2 de LEP.*

ESCUELA NORMAL DE TEOTIHUACAN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, 1ER GRADO, 1ER SEMESTRE. CICLO ESCOLAR 2025-2026

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE CUESTIONARIO VAK

N.P.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE 1° 1	V	A	K	N.P.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE 1° 2	V	A	K
1	ACOSTA RIVERA DENISE	29	34	30	1	ALMERAYA OLIVARES CORINA	31	28	31
2	ALLENDE RIVERO NAYELI CITLALLI	15	18	25	2	ARMENTA AVILA MARIA GUADALUPE	37	26	25
3	ALVARADO GOMEZ KARLA YOAMY	27	27	29	3	DELGADO RUIZ ERANDI	30	21	26
4	BERBER LUNA FATIMA VIOLETA	31	28	20	4	ESCAMILLA AYALA ZURISADAI	31	25	33
5	DELGADILLO MORENO ALISSON	30	23	30	5	ESPINOSA ESPINOZA FERNANDO	21	26	31
6	ELIZALDE MONTERRUBIO SAYURI	29	26	27	6	ESPINOSA MENDEZ MILENA	35	27	37
7	ESPINOSA CORTEZ YAZURI	25	26	23	7	FUENTES RAMIREZ VANESSA	28	25	28
8	ESTRADA MANUEL DALIA ARLEIDA	32	21	31	8	GALINDO LOPEZ JANE KARINA	28	28	26
9	GAMBOA VAZQUEZ JHOVANA MARGOT	27	29	31	9	GARCIA ANAYA BRITANI DE JESUS	34	24	19
10	GARCIA RIVAS DIEGO ARMANDO	24	31	30	10	GARCIA SANDOVAL WUENDY	37	21	32
11	GOMEZ DIAZ CECILIA MICHELLE	24	23	27	11	HERNANDEZ CRUZ ESTRELLA	34	18	26
12	HERNANDEZ ORTEGA WENDY	25	28	21	12	HUESCAS GALINDO BEDANI BETSABE	30	25	28
13	JACOBO MARTINEZ JOSABET	31	27	34	13	LOBATON RIVERO MELANIE LUNA	33	26	38
14	LOPEZ HERRERA ARIATNA	30	18	33	14	LOPEZ SOSA KAREN ANAHI	31	29	28
15	LOPEZ SANDOVAL MARISOL	31	19	27	15	MARQUEZ ESPINOZA JOSE DANIEL	28	26	30
16	MANCILLA REBOLLEDO LEILANI NAOMI	30	24	36	16	MARTINEZ MORALES JATZIRI YARETZI	25	25	25
17	MARTINEZ BELTRAN MIA YOLTZIN	17	31	22	17	MARTINEZ TORRECILLA SAMANTHA	29	22	29
18	MARTINEZ MENDOZA DANIELA LUCIANA	22	28	32	18	MORENO OÑEZ MITZY AMALINALLI	24	25	28
19	MORALES VALENCIA EVA HIDEKEL	27	32	30	19	ORTIZ SANTANA MARIA FERNANDA	26	22	34
20	OLIVARES ARELLANO YARET ANAHI	28	24	31	20	PEREZ GARCIA XIMENA MARLENE	24	23	26
21	QUIÑONES HERNANDEZ MIRANDA	29	24	29	21	ROJAS MEJIA ARGENIS YAEL	32	18	29
22	RODRIGUEZ ROSALES YAMILE JAZMIN	27	21	32	22	SANCHEZ CERVANTES YAMILET	24	27	27
23	RODRIGUEZ TINOCO MARIA AKETZALI	21	27	29	23	SARABIA NAVARRETE MAYRA	29	23	28
24	SARMIENTO RAMIREZ ALAN MANUEL	34	24	34	24	SIXTOS GONZALEZ RAYMOND JOSUE	30	25	28
25	TELLEZ CAMPOS KARLA YAZMIN	36	32	40	25	TELLEZ MORA FRIDA MALLINALLI	33	11	24
26	TOLENTINO OLVERA NANCY	35	26	34	26	TORRES ORTIZ ANDREA POLET	25	31	33
27	VALENCIA BRIONES AYLIN ESTEFANIA	28	24	28	27	VALENCIA VALENCIA ARITZY JOLETTE	30	27	19
28	VERA CARBAJAL ARISBEL	26	29	29	28	VICTORES RAMIREZ GENESIS DANIELA	25	26	26
29	WALDO MIRANDA AMERICA ATZIN	29	21	22	29	YESCAS FIGUEROA ALEJANDRO	32	29	32
	TOTALES	**10**	**7**	**17**		**TOTALES**	**18**	**4**	**16**

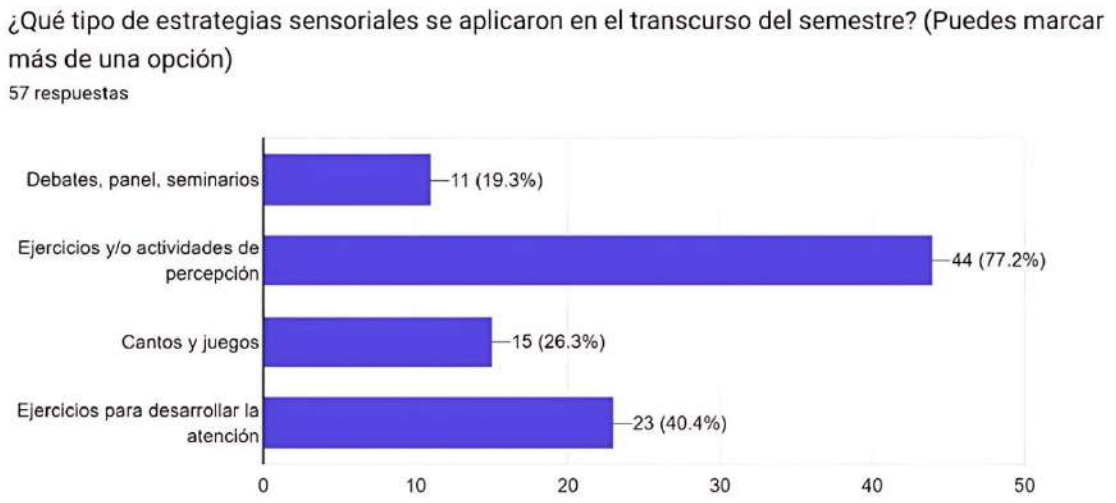
Nota: el total de los estudiantes de ambos grupos respondieron.

Los totales que se observan al final de cada tabla no coinciden con el total de alumnos de cada grupo puesto que en varios casos empatan las preferencias en los canales de percepción, fenómeno que suele aparecer en este tipo de resultados. Ningún canal es mejor a otro, esto significa que el cada alumno tiene la posibilidad de desarrollar su percepción sensorial por triplicado.

A lo largo del semestre se aplicaron diversas estrategias, tomando en cuenta la diversidad de preferencias en cuanto a los canales de percepción sensorial. Hubo estrategias basadas en la gimnasia cerebral, dinámicas de activación motora, entonación de cantos infantiles, elaboración de recursos didácticos que recuperaban información sobre el funcionamiento del cerebro y los procesos básicos de pensamiento. Se trabajó con el rescate juegos tradicionales como canicas, rayuela, bote pateado, utilización de material reciclado, manejo de texturas, elaboración de materiales audiovisuales.

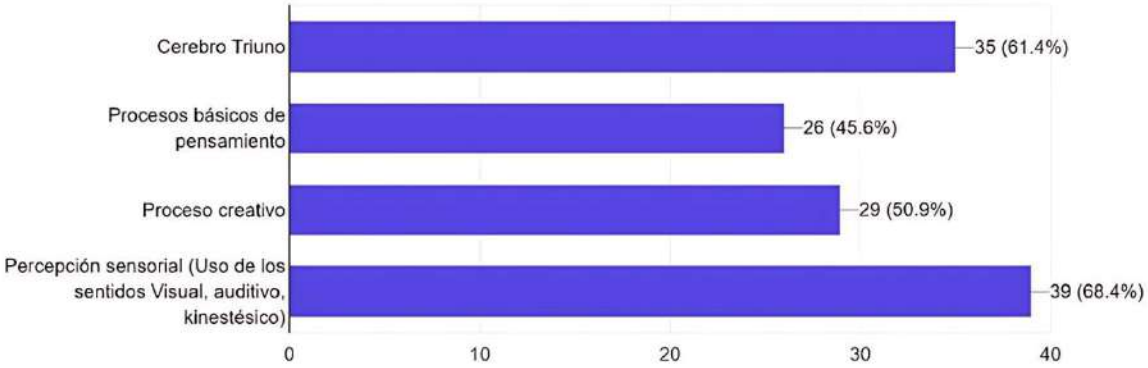
En la semana previa al final del semestre se aplicó una encuesta para evaluar el impacto de lo experimentado y los resultados fueron los registrados en las gráficas 1 a 7. Las respuestas emitidas fueron 57 porque una estudiante del grupo 1 solicitó su baja temporal en noviembre de 2025.

Gráficas 1 a 7. *Se muestran las 57 respuestas emitidas por los integrantes de los grupos muestra*



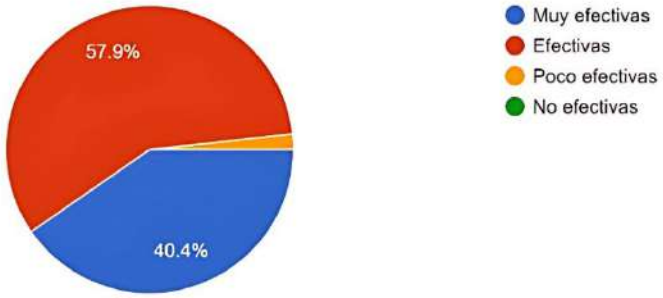
¿Qué aspectos del desarrollo de la creatividad se incluyeron en las clases? (Puedes seleccionar más de una opción)

57 respuestas



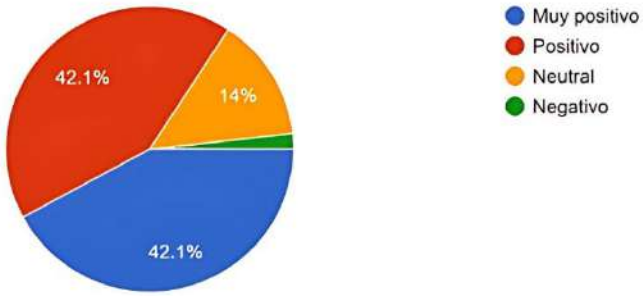
¿Qué tan efectivas consideras que fueron las estrategias sensoriales para mejorar tu capacidad de resolver problemas creativamente?

57 respuestas



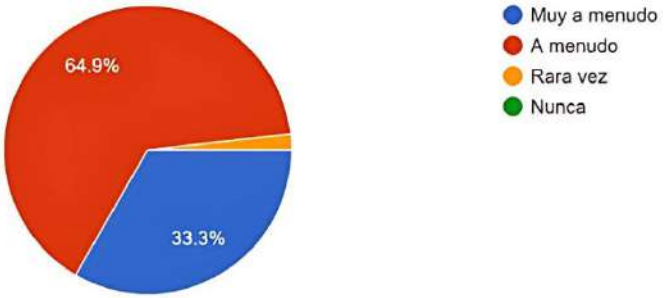
¿Cómo evaluarías el impacto de las estrategias sensoriales que se aplicaron en clase, en tu capacidad para generar ideas creativas?

57 respuestas



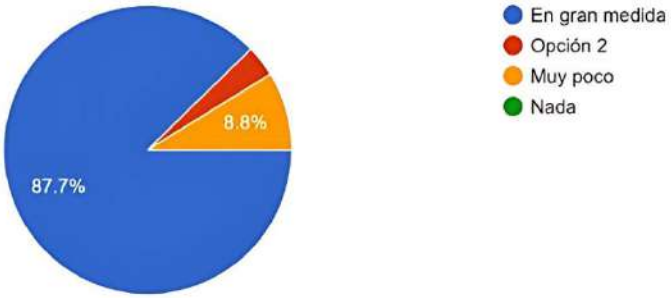
¿Qué tan seguido sientes que las estrategias sensoriales aplicadas te han ayudado a pensar de manera innovadora en tu desempeño académico?

57 respuestas



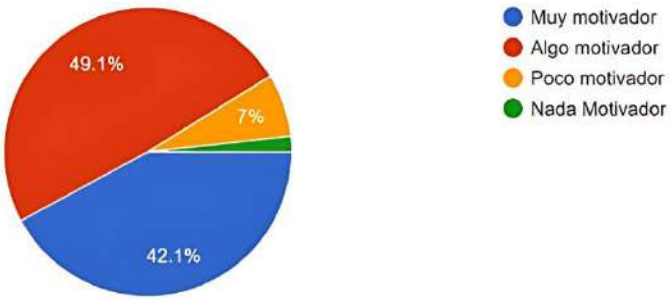
¿En qué medida consideras que las actividades sensoriales han estimulado tu pensamiento creativo?

57 respuestas



¿Cómo describirías el efecto de las estrategias sensoriales en tu motivación para explorar temas creativos en cada curso?

57 respuestas



Discusión y conclusiones. Con respecto a la triangulación de los datos obtenidos que aplican como resultados, se puede apreciar en primer término que el canal de percepción preferente en el grupo 1 es el kinestésico y en el grupo 2 el visual, lo que indica que el auditivo en ambos grupos representa una minoría de alumnos pero que no por ser menos, se dejó de atender. El empleo de estrategias sensoriales fue variado tratando estimular a los tres canales.

En cuanto a la evaluación final se registran en las dos primeras cuestiones que efectivamente los estudiantes reconocen que se trabajó con la aplicación de las estrategias y que hubo variedad. Para el caso de la interrogante 3, se aprecia sin lugar a duda que el 87.7% valora en gran medida que su pensamiento creativo fue estimulado mediante la aplicación de las estrategias sensoriales lo que motiva a las docentes investigadoras a continuar con este tipo de propuestas. Entre las cuestiones 4 a 7, se ha valorado favorablemente el pensar de manera innovadora en el desempeño académico, el impacto en la capacidad para generar ideas creativas, un efecto motivador para explorar temas creativos en los cursos curriculares y la efectividad para mejorar la capacidad de resolver problemas creativamente. En general esta experiencia práctica se toma como un ejercicio investigativo que arrojó resultados provechosos y cumplieron con el objetivo planteado, con la posibilidad de aplicarlo nuevamente en otros semestres, obviamente con la necesidad de reestructurar algunas partes, pensar en nuevas estrategias sensoriales, hacer una revisión de la literatura más amplia, ocuparse de los estudiantes cuyas respuestas no fueron tan benéficas e invitar a los compañeros docentes a incursionar en este tipo de estudios que poco a poco van enriqueciendo el quehacer cotidiano de los formadores del profesorado.

Referencias

D´Addario, M. (2019). Educación y Neurociencia. *Tratados, análisis, neuroaula y ejercicios* (1ª ed.) https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/Educacion-y-Neurociencia-Miguel-D-Addario.pdf

Martínez Motta, A. (2020). *La formación docente en diseño para el desarrollo de competencias de creatividad e innovación: desarrollo de un programa de actualización docente en diseño para maestros técnicos del CETP-UTU e*

instrumentos para su observación y evaluación. file:///C:/Users/1157325261/Downloads/Tesis%20maestr%C3%ADa%20_%20Alejandra%20Mart%C3%ADnez%20(1).pdf

Metts, R. (1999). *Teorías y ejercicios*. https://www.u-cursos.cl/aprendizaje/2015/0/TIP_QUI/3/material_docente/bajar?id_material=1064056

Meza Díaz, M. (2023) La escuela Normal en el paradigma de la nueva escuela mexicana (Plan 2022) Licenciatura en Educación Primaria. En Anel Larissa, C. G. Alfonso, V. A. (coord.). *La ENESAM a través de los planes y programas del año 1977-2022*https://www.researchgate.net/profile/Moises-Meza-Diaz-2/publication/395332472_La_escuela_Normal_en_el_paradigma_de_la_nueva_escuela_mexicana_plan_2022_

Motivos para la construcción de la tesis de investigación: ENTex

Escuela Normal de Texcoco
Pedro Torres Tapia
Isela Marian Zacarias García
Demetrio Salazar Cano

Palabras clave: *motivos, conocimiento, investigación, estudiantes.*

Resumen. El estudio se desarrolla en la Escuela Normal de Texcoco, corresponde a una segunda fase de investigación cualitativa, con carácter exploratorio-descriptivo. El objetivo principal es comprender cómo los docentes en formación de la LEA- en Historia, Formación Ética y Ciudadana, e Inglés perciben, resignifican y valoran su formación docente a través de los motivos en la construcción de la tesis de investigación, entendida no solo como un requisito académico, a fin de identificar las motivaciones agrupadas en tres dimensiones: saber disciplinar, saber didáctico y saber experiencial. Los hallazgos muestran que la tesis de investigación se convierte en un espacio formativo que posiciona a los estudiantes como agentes investigadores de su propia realidad educativa, capaces de construir y reconstruir conocimiento desde sus prácticas, experiencias y aprendizajes académicos.

Introducción. El diseño, construcción y elaboración de la tesis de investigación es un documento académico extenso y original que sigue las pautas teórico-metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación y cuya finalidad es aportar nuevas formas de explicación y comprensión de los fenómenos educativos, a través de un estudio profundo sobre un tema en específico que permitan dar solución a un problema a través de soluciones innovadoras, de ahí que requiere hacer uso de la investigación documental y de campo, así como del saber específico de la disciplina.

El estudio permite analizar y comprender la forma en que los estudiantes profundizan, a través de la elaboración de la tesis de investigación aportar

conocimientos nuevos o una perspectiva innovadora a un campo de estudio específico en su disciplina, la didáctica, los recursos, las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para arribar a niveles de explicación y comprensión de los fenómenos educativos que focalizan. Toda vez que se ha identificado en los documentos elaborados por los estudiantes que los temas que mueven el interés por la indagación están correlacionados, en contextos, intereses y posicionamientos personales, implica que el conocimiento no es objeto en sí, sino que está mediado por la mirada del sujeto que investiga, ya que el conocimiento se construye en la interacción vivida entre los elementos, no solo desde recolectar datos o indagar en las teorías que sustentan la investigación, además desde la búsqueda de una verdad cuestionable e interpretativa, crítica y flexible, a partir del contacto con la realidad empírica.

Al tratarse de una investigación de corte cualitativo con un estudio exploratorio-descriptivo, busca comprender cómo los estudiantes de la Escuela Normal de Texcoco perciben, resignifican y valoran su formación docente, a través de la generación y producción de conocimiento a partir de la construcción de la tesis de investigación, las preguntas desde las que se parte para orientar la indagatoria se concentran en: ¿Cómo y desde dónde están construyendo la tesis de investigación? ¿Qué tipo (s) de conocimiento (s) están produciendo a través de las tesis de investigación? ¿Cuáles son sus objetos de estudio y con qué perspectivas teórico metodológicos y técnicos generan productos que ayudan a comprender y explicarlos?

El impacto esta centrado en analizar el tipo de saberes educativos que producen los docentes en formación de la ENTex, a partir de la construcción de la tesis de investigación para la producción y generación del conocimiento.

Marco metodológico. La presente investigación presenta un avance preliminar, que, al ser de corte cualitativo, busca comprender cómo los estudiantes de la Escuela Normal de Texcoco perciben, resignifican y valoran su formación docente, a través de la generación y producción de conocimiento a partir de la construcción de la tesis de investigación, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1994) señalan que

es un tipo de acercamiento a la realidad que se produce de manera inductiva, reconoce a los sujetos, sus valores, creencias y condiciones de vida, de ese modo fija su atención en las experiencias de vida, en el sentido y significado que le otorgan las personas a su experiencia en el mundo, así como la forma en que lo representan (p. 20-23)

Se optó por un estudio exploratorio-descriptivo, el cual “se caracteriza por dar cuenta de las peculiaridades o rasgos observables, verificables o que se encuentran expresados con claridad en los testimonios de los sujetos de la investigación, por ejemplo, en las entrevistas” (Guevara et al., 2020), a través de la entrevista a profundidad a una muestra de estudiantes de cada una de las tres especialidades, del último grado.

La técnica desarrollada se enfoca en el análisis de dominios de James Spradley (1979), la cual permite organizar las entrevistas en patrones de significado compartido agrupados en tres grandes dominios: saber disciplinar, saber didáctico y saber experiencial, lo cual accede a identificar los motivos por los cuales los estudiantes normalistas deciden emprender la tesis de investigación basándose en problemáticas de su interés para su exploración.

Resultados. Los hallazgos identificados a través del instrumento aplicado, se concentra en tres vertientes a través de las cuales, los docentes en formación direccionaron su tesis de titulación; 1. se distingue la inclinación por cuestiones particulares vistas desde las prácticas profesionales, 2. se encuentran presentes las experiencias particulares de los investigadores en donde se inclinan por indagar en aspectos que de manera personal movió su esquema en algún punto personal en busca de “alguna respuesta” y 3. está presente el interés que surge desde alguno de los cursos establecidos en la malla curricular.

Ardoino (1993) hablar de educación no se circunscribe a una etapa o edad específica se concibe como “terreno de prácticas sociales” que se desarrollan tanto en el contexto familiar, social como educativo; como “función social” que ejercen las instituciones; como “discurso” ético, político, normativo; como “profesionalización”;

como “proceso”, donde se hallan las situaciones, prácticas educativas, y como “objeto de investigación”, esperando la producción de conocimiento. (p.18).

De acuerdo a las respuestas de los propios estudiantes se destaca la primera categoría: “*Desde una visión durante las prácticas profesionales o desde algún aspecto relevante de la docencia”* en donde se acentúa lo siguiente:

-A través de mis prácticas, eh, yo había venido observando cómo a veces dentro del salón de clases o dentro de la escuela en general, los docentes tienen un trato distinto a hombres y mujeres solo por el género o también que a veces los hombres alumnos tratan distintas a todas sus compañeras por ser mujeres. (relato de una docente en formación de la LEA-Formación Cívica y Ética)

En esta aseveración, se puede notar cómo es el estudiante normalista pone en el centro aspectos observados desde las prácticas profesionales, que, para él, requiere ser investigado desde el área educativa.

La siguiente categoría pone en el centro alguna experiencia en particular que los normalistas vinculan con lo vivido.

El docente investigador se centra en diferentes actividades que han sido fruto de su práctica, de la experiencia y vivencia obtenidas a lo largo de su vida, ya sea en el aula o fuera de ella, que le permiten ayudar a promover los conocimientos a través de la labor investigativa. (Soriano, et al. 2023, p. 6)

Relato de un estudiante normalista;

-En mi parecer creo que desde una perspectiva personal de cómo yo viví mi etapa en la secundaria fue el principal motivo por el cual me interesé en ese tema. Por ejemplo, yo en esa edad en secundaria llegué a tomar decisiones como juntarme con personas que sí, influyeron mucho de mis decisiones y llegué a tomar decisiones que, hasta la fecha, han tenido muchas consecuencias, el juntarme con ciertas personas, el tomar ciertas decisiones cambiaron, por completo en mi vida. (respuesta de una docente en formación de la LEA-Formación Cívica y Ética)

En este sentido se puede resaltar, como el investigador fundamenta su labor en experiencias dentro y fuera del aula para generar y difundir conocimiento.

Por último, destacan los temas revisados en los cursos dentro de la formación docente, como punto de interés para la investigación.

-Sí, de igual manera surgió por temas de los cursos del trayecto prácticas, ya que, en las clases de la Normal, todo lo hacían ver muy perfecto, los temas, la explicación de este mismo, los tiempos y en cómo los alumnos lo tenían que aprender, pero al estar en prácticas era todo lo contrario y es en donde surgen muchas dudas y frustración porque las sesiones no salen como lo aprendí y lo planee. (relato de una docente en formación de la LEA-Inglés)

En las aulas es en donde emergen intereses que requieren ser investigados, surgen dudas, un espacio donde se plantean interrogantes que ponen de manifiesto el interés por indagar aquello que ha llamado la atención.

En consideración con lo anterior, podemos referir que los temas por los que los estudiantes normalistas se inclinan tienen relevancia en aspectos cotidianos de su formación profesional y aunque hay quienes se enfocan por cuestiones personales finalmente los relacionan con aspectos de la formación docente, en correlación con Martínez (2011) “El estado del conocimiento se centra en la valoración y el estado de la investigación en las condiciones en las que se produce investigación”. (p.86). En este sentido la tesis de investigación no solo es una opción de titulación, sino, quien la construye se vuelve un agente investigador de su propia realidad académica y educativa en busca de comprender una nueva realidad escolar.

Discusión y conclusiones. La generación de conocimiento que los estudiantes detonan a través del proceso de investigación, es en gran medida a las aportaciones que puede ofrecer la reflexión de la práctica docente, los procesos de enseñanza y aprendizaje tal como lo enfatiza en los dominios del saber.

La multiplicidad de motivaciones por las cuales se inclinan por los temas de investigación develan explicaciones vinculadas con los contenidos abordados desde la formación académica, las propias experiencias, y desde lo observado en las prácticas profesionales en las escuelas secundarias.

Los relatos de los estudiantes entrevistados muestran como las motivaciones vistas desde estás tres vertientes, contrastan la realidad desde las aulas, los escenarios de las prácticas docentes con las experiencias personales y

lo transforman en objetos de estudios que permiten entrelazar intereses que indagan y resignifican el proceso investigativo, lo que permite generar conocimiento desde sus vivencias formativas.

Referencias

Ardoino, J. (1993). La intervención ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?, En Guattari, F. *La intervención institucional* (Pp 13-42). Folios Ediciones.

Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú; Facultad de Educación PUCP

Martínez Escárcega, R. (2011). *Los estados de conocimiento de la investigación educativa: su objeto, su método y su epistemología*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Soriano, R, Ramírez, K y Muñoz, M. (2023). Discursos y prácticas en la formación investigativa de los docentes. *Revista Brasileira de Educação, 28,* 1-17. https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280075

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.

Reflexión docente como eje de formación implementación del método R5

Escuela Normal de Ecatepec
Gabriel Hernández Guzmán

Palabras clave: *reflexión docente; método r5; investigación-acción; formación inicial docente.*

Resumen. Este trabajo presenta un reporte de investigación parcial desarrollado en la Escuela Normal de Ecatepec con estudiantes de 5º semestre, cuyo propósito es fortalecer la reflexión docente como eje de la formación inicial. La investigación se enmarca en el paradigma crítico-reflexivo y articula el Método R5 con la investigación-acción para acompañar el tránsito de la descripción anecdótica a la reflexión profesional, en coherencia con el Plan de Estudios 2022 para la Educación Normal. Se parte del análisis de 35 narrativas pedagógicas elaboradas en prácticas previas, a partir de las cuales se diagnostican tensiones entre planeación y realidad del aula, predominio de respuestas emocionales y miedo al juicio externo. A través de talleres basados en los cinco momentos del Método R5, vídeo-autoscopia, análisis de incidentes críticos y trabajo colaborativo, se desarrolla una intervención formativa centrada en la reflexión sistemática. Los resultados preliminares muestran mayor capacidad para identificar elementos pedagógicos relevantes, disminución del miedo al juicio, primeros indicios de reflexión dialogante y elaboración más sólida de propuestas de mejora. Estos avances sugieren que la guía metodológica y el acompañamiento favorecen el desarrollo de una práctica reflexiva más consciente y fundamentada en los futuros docentes.

Introducción. La presente ponencia, correspondiente a un reporte de investigación parcial, se desarrolla en la Escuela Normal de Ecatepec con estudiantes de 5º semestre y surge de la necesidad de acompañar al futuro docente en el tránsito de

la descripción anecdótica a la reflexión profesional fundamentada, tal como lo plantea el Plan de Estudios 2022 para la Educación Normal. La investigación se inscribe en el paradigma crítico-reflexivo y se sustenta en los aportes de Schön (1983), Latorre (2005), Lewin, Stenhouse, Hatton y Smith (1995) y Àngels Domingo Roget (2018), quienes conciben la reflexión como herramienta profesional para analizar y transformar la práctica.

Contexto institucional. El estudio se desarrolla en la Escuela Normal de Ecatepec, institución formadora de docentes de educación básica en contextos urbanos y semiurbanos caracterizados por alta movilidad estudiantil, diversidad sociocultural, demandas institucionales cambiantes, recursos limitados en varias escuelas de práctica y tensiones frecuentes entre teoría y realidad del aula. Las prácticas profesionales de 3º y 4º semestre permitieron reunir un corpus de 35 narrativas pedagógicas elaboradas por estudiantes que documentaron sus experiencias en diferentes escuelas primarias del municipio, material que resultó fundamental para diagnosticar el estado inicial de la reflexión docente.

Diagnóstico inicial de la práctica reflexiva. El análisis de las narrativas permitió identificar cuatro categorías que describen el nivel de desarrollo reflexivo del grupo:

- Brecha entre planeación ideal y realidad del aula: los estudiantes diseñan secuencias didácticas detalladas, pero estas se ven afectadas por ruido, falta de materiales, cambios de horario y dinámicas grupales complejas, predominando una reflexión descriptiva centrada en factores externos.
- Predominio de la respuesta emocional: frente a conflictos, llanto o desmotivación, las respuestas se mantienen en el plano de la contención afectiva sin convertir la situación en oportunidad pedagógica ni articular la dimensión socioemocional con la didáctica.
- Miedo al juicio y necesidad de validación externa: la presencia del docente titular o directivo genera inseguridad que conduce a prácticas tradicionales y limita la creatividad, situando la reflexión como requisito escolar más que como herramienta profesional.

- Destellos de reflexión analítica e innovación: algunos estudiantes identifican causas didácticas de los fracasos o incorporan TIC como alternativa de mejora, aunque de forma incipiente.

Problemática de estudio. A partir del diagnóstico se delimita la problemática central: los estudiantes normalistas tienen dificultades para transformar sus observaciones y experiencias en argumentos pedagógicos fundamentados, lo que limita la toma de decisiones didácticas informadas. Esta problemática se articula con tres tensiones formativas: el desfase entre planeación y realidad del aula, la predominancia de la reacción emocional frente a la intervención pedagógica y la inseguridad profesional que inhibe el análisis crítico.

Pregunta de investigación. ¿Cómo contribuye el Método R5, integrado a un programa de investigación-acción, al desarrollo de la reflexión sistemática y fundamentada en los estudiantes de 5º semestre de la Escuela Normal de Ecatepec durante su intervención docente? Esta pregunta articula la metodología de investigación-acción (Latorre, Lewin, Stenhouse), la reflexión en y sobre la acción de Schön y los niveles de índice reflexivo de Hatton y Smith.

Objetivos

- Objetivo general: Implementar y evaluar un programa de investigación-acción, basado en el Método R5 de reflexión, para fortalecer la capacidad de los estudiantes de 5º semestre para analizar y transformar su práctica docente.
- Objetivos específicos:
- Diagnosticar el nivel de reflexión inicial según Hatton y Smith.
- Implementar una intervención formativa con el Método R5 articulado a la investigación-acción.
- Evaluar el cambio en la calidad de la reflexión antes y después de la intervención.

Metodología

Enfoque y diseño

La investigación se ubica en el paradigma crítico-reflexivo y adopta el enfoque de investigación-acción, estructurado en ciclos de planificación, intervención, observación y reflexión que buscan transformar la práctica docente mientras se la estudia.

Participantes y contexto

Participan estudiantes de 5º semestre de la Escuela Normal de Ecatepec que realizan su práctica en escuelas primarias del municipio, en contextos urbanos y semiurbanos con diversidad sociocultural y condiciones institucionales variables. La población se caracteriza por encontrarse en un momento clave de construcción de su identidad profesional docente.

Fases del proyecto

- Fase 1. Diagnóstico: análisis de 35 narrativas del semestre anterior, categorización según Hatton y Smith e identificación de necesidades formativas en torno a la reflexión.
- Fase 2. Intervención: implementación de talleres semanales basados en los momentos del Método R5 (Relato, Revisión, Relación, Reconstrucción y Retorno a la práctica), trabajo colaborativo y actividades como vídeo-autoscopia, incidentes críticos, análisis de secuencias didácticas y debates guiados.
- Fase 3. Evaluación: comparación entre entradas de diario iniciales, narrativas intermedias, productos reflexivos finales y mejoras observadas en la práctica, con el fin de valorar el avance en la calidad de la reflexión.

Consideraciones éticas. Se cuida la confidencialidad de las narrativas y registros, el uso responsable de vídeo-autoscopia y la construcción de un clima de confianza que permita compartir errores sin exposición personal indebida, resguardando la identidad de estudiantes y escuelas participantes.

Resultados

Resultados preliminares

Aunque el proyecto se encuentra en ejecución, se identifican los siguientes avances:

- Mayor capacidad para reconocer elementos pedagógicos relevantes: los estudiantes comienzan a distinguir entre hechos anecdóticos y aspectos didácticos clave, lo que les permite centrar la reflexión en decisiones de enseñanza y aprendizaje.
- Disminución del miedo al juicio externo: el trabajo colaborativo amplía la disposición a compartir errores y analizarlos colectivamente, reduciendo la percepción de la reflexión como requisito evaluativo.
- Primeros pasos hacia la reflexión dialogante: los normalistas empiezan a relacionar sus experiencias con autores como Schön, Perrenoud y Latorre, articulando teoría y práctica en sus narrativas.
- Elaboración más sólida de propuestas de mejora: se observan intervenciones pedagógicas más fundamentadas y una mayor conciencia sobre el impacto de sus decisiones en los estudiantes de educación básica.

3.2 Retos en la implementación.

Entre los desafíos identificados se encuentran la necesidad de acompañamiento constante, la resistencia inicial a narrar y analizar emociones, las dificultades para vincular teoría y práctica, la gestión del tiempo durante la práctica escolar y las condiciones institucionales variables en las escuelas asignadas.

Discusión y conclusiones

Discusión

Los hallazgos preliminares confirman que la reflexión docente no surge de manera espontánea, sino que requiere de una guía metodológica explícita, tiempos protegidos y acompañamiento formativo continuo. La articulación del Método R5 con la investigación-acción se muestra pertinente para ayudar a los estudiantes a transformar experiencias dispersas en relatos analíticos que integran dimensiones didácticas, emocionales y contextuales.

Conclusiones provisionales

Hasta el momento, la investigación permite afirmar que los estudiantes necesitan una estructura clara para reflexionar y que el Método R5 resulta accesible y operativo en la formación normalista. La investigación-acción favorece una comprensión más profunda del aula como espacio complejo, en el que las decisiones pedagógicas adquieren sentido al ser discutidas y reconstruidas colectivamente. Los avances observados muestran que es posible fortalecer la práctica reflexiva normalista mediante herramientas específicas y un acompañamiento intencional, generando mejores condiciones para una toma de decisiones pedagógicas informada y crítica.

Proyecciones del proyecto. En los meses siguientes se proyecta desarrollar el ciclo completo de R5, realizar una evaluación más rigurosa de los niveles de reflexión, sistematizar las experiencias y construir estudios de caso ejemplares. Se espera concluir con un informe académico, un modelo replicable para otras escuelas normales y evidencias del impacto del programa en la formación profesional de los futuros docentes.

Referencias

Domingo Roget, A. (2018). *La práctica reflexiva: hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

Ezpeleta, J. (1997). *Escuela y pobreza: problemas y posibilidades*. DIE–CINVESTAV.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós.

Hatton, N., y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33-49.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia escolar y la construcción social del conocimiento*. FCE.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios 2022 para la Educación Normal*. SEP.

Smyth, J. (1991). *Teachers as Collaborative Learners*. Open University Press.

Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching*. Routledge.

Percepciones del plan 2022: entre el discurso y la realidad

Escuela Normal de Tenancingo
Germán Iván Martínez Gómez
Briceida Díaz Martínez
Francisco Lazo Díaz

Palabras clave: *política curricular, implementación educativa, personal académico, estudiantes.*

Resumen. El presente reporte de investigación final evalúa la implementación del Plan de Estudios 2022 en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México. Con un enfoque cuantitativo y un diseño de encuesta social, se analizaron las percepciones de 26 directivos, 192 docentes y 400 estudiantes de 14 instituciones. Los resultados revelan una brecha crítica entre el discurso oficial y la realidad operativa, destacando insuficiencia en la carga horaria, falta de recursos materiales y debilidad en la articulación entre teoría y práctica. Se concluye que existe una adopción superficial de metodologías activas y una formación deficiente en perspectiva de género, lo que demanda una revisión urgente de las condiciones institucionales para garantizar la excelencia educativa propuesta por la Nueva Escuela Mexicana.

Introducción. La reciente reforma a la formación docente en México, materializada en el Plan de Estudios 2022 para las Escuelas Normales, representa un cambio de paradigma que se alinea con los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta propuesta no sólo busca actualizar contenidos, sino impulsar una transformación social profunda fundamentada en principios como la interculturalidad crítica, el trabajo comunitario y el reconocimiento de la autonomía curricular y profesional de los formadores.

A pesar de la solidez del discurso prescriptivo que acompaña a esta política educativa, la literatura sobre reformas curriculares advierte que el éxito de cualquier

innovación reside en su implementación situada. En la transición del plano normativo a la realidad operativa de las aulas, suelen emerger tensiones estructurales y pedagógicas que pueden socavar el espíritu transformador de la reforma.

Bajo este contexto, el presente estudio tiene como objetivo identificar y analizar las principales problemáticas y desafíos en la ejecución del Plan 2022 a partir de la experiencia directa de sus actores clave. Al recuperar las voces de directivos, docentes y estudiantes de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México, esta investigación busca contrastar el discurso institucional con las vivencias y percepciones cotidianas, visibilizando los saberes situados y las necesidades reales que demanda la formación inicial docente en la actualidad.

Metodología. La investigación se fundamenta en un método de estudio de encuesta con un enfoque predominantemente cuantitativo. El diseño es de corte transversal, debido a que la recopilación de datos sobre las percepciones de los actores se realizó en un único momento temporal para describir y comparar las opiniones de los diversos grupos sobre la implementación del Plan de Estudios 2022.

Población y muestra. La muestra fue de tipo representativo e incluyó a un total de 618 participantes de 14 de las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México. El grupo de informantes clave quedó integrado de la siguiente manera:

a) Directivos: 26 autoridades institucionales.
b) Docentes formadores: 192 catedráticos de distintas áreas disciplinares.
c) Estudiantes: 400 docentes en formación que viven actualmente la implementación del plan.

Instrumentos y recolección de datos. Para la obtención de la información, se diseñaron tres instrumentos autoadministrados y anónimos, adaptados específicamente para cada grupo de actores escolares. Los cuestionarios se organizaron en cinco bloques temáticos que abordan los ejes clave de la política

curricular: enfoque formativo, estructura curricular, práctica profesional, metodologías de enseñanza y atención a la diversidad.

Para capturar la complejidad de las percepciones y actitudes, se utilizaron diversas escalas de medición:

I. *Escalas dicotómicas:* Para evaluar la recepción de capacitación y suficiencia de recursos.

II. *Escalas de frecuencia:* Para medir la constancia de acciones pedagógicas.

III. *Escalas tipo Likert:* Para conocer el grado de conformidad con afirmaciones específicas.

IV. *Escalas de importancia y medida:* Para advertir la autopercepción de saberes y el logro de objetivos.

El tratamiento de los datos se realizó mediante un enfoque estadístico descriptivo. El análisis se basó en el cálculo de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, tales como la media y la moda. Este procedimiento permitió identificar patrones de respuesta individuales por grupo y, posteriormente, realizar comparaciones transversales para detectar las principales tensiones y oportunidades en la implementación del nuevo plan de estudios.

Resultados. Los hallazgos se organizan en los ejes clave de la implementación:

Enfoque formativo y perfiles de egreso

Se observa una apropiación desigual. Mientras el 86.5% de los docentes conoce los perfiles de egreso, el 88.5% de los estudiantes los desconoce. Asimismo, el 65.4% de los directivos considera que los perfiles no son alcanzables con los recursos actuales.

Estructura curricular y recursos. Existe una coincidencia tripartita sobre la inadecuación de la carga horaria: el 84.8% de los estudiantes y el 84.6% de los directivos la califican como insuficiente o inadecuada. Además, el 81.3% de los docentes reporta carencia de recursos materiales y tecnológicos básicos.

Práctica profesional e investigación. El 94% de los estudiantes reporta una baja integración entre teoría y práctica, y el 88.5% de los directivos señala una vinculación limitada con las escuelas de práctica. La investigación es el área más descuidada, con un 86.5% de docentes que percibe la inexistencia de una cultura investigativa sólida.

Inclusión y género. Es el eje con mayor rezago; el 85% de los docentes en formación no ha recibido capacitación en género y el 78.3% considera que el plan no los prepara para atender la diversidad.

Discusión y conclusiones. Los hallazgos de esta investigación confirman la existencia de lo que se puede denominar como un "bloqueo sistémico" en el proceso de implementación del Plan de Estudios 2022 en las Escuelas Normales del Estado de México. A pesar de que la propuesta normativa se percibe como robusta y alineada con las necesidades de transformación social de la Nueva Escuela Mexicana, su viabilidad operativa se encuentra seriamente comprometida por una brecha persistente entre el discurso oficial y la realidad institucional.

Esta desconexión se fundamenta principalmente en la carencia de condiciones materiales básicas y en una inercia cultural que ofrece resistencia a los cambios profundos en las prácticas de enseñanza y evaluación. El estudio revela que la autonomía profesional, aunque reconocida en el papel, se ve limitada por estructuras administrativas rígidas y una insuficiencia en la capacitación efectiva, la cual ha sido percibida por los actores como superficial o meramente informativa. Además, la falta de una cultura de investigación sólida entre los docentes formadores y el desconocimiento de los perfiles de egreso por parte de los estudiantes representan obstáculos críticos para alcanzar la excelencia educativa propuesta.

Recomendaciones. Para transitar de la prescripción a una práctica educativa innovadora y coherente, se sugieren las siguientes acciones estratégicas:

1. Realizar una reestructuración urgente de la distribución de la carga horaria para asegurar que los contenidos y las prácticas profesionales cuenten con el tiempo necesario para su desarrollo integral.

2. Garantizar la dotación de recursos tecnológicos y materiales bibliográficos actualizados en todas las instituciones, eliminando las carencias que actualmente frenan la innovación pedagógica.

3. Reorientar los programas de formación docente hacia modelos de acompañamiento en el aula que permitan traducir la teoría en cambios reales en la interacción didáctica.

4. Formalizar sistemas de seguimiento y evaluación que no solo fiscalicen el cumplimiento administrativo, sino que identifiquen y resuelvan las tensiones pedagógicas que surgen en la cotidianeidad escolar.

5. Institucionalizar programas de capacitación permanente con perspectiva de género y atención a la diversidad para subsanar el rezago identificado en estos ejes rectores de la política educativa actual.

Referencias

Diario Oficial de la Federación. (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*.

Martínez-Gómez, G. I. (2025). 12 pasos para entender el Plan de Estudios 2022 de Educación Normal. *Profelandia*.

SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. Secretaría de Educación Pública.

Perspectivas de la investigación educativa en la ENT

Escuela Normal de Tecámac
José de Jesús Andriano León
Silvia Mendoza Curiel
Lina Xochitl García Sánchez

Palabras clave *investigación educativa; formación inicial; profesionalización docente; pensamiento crítico.*

Resumen La presente ponencia analiza las perspectivas que los estudiantes de formación inicial y de posgrado poseen sobre la investigación educativa en la Escuela Normal de Tecámac (ENT), como un eje estratégico para la profesionalización docente, el fortalecimiento del pensamiento crítico y la consolidación de una cultura académica institucional. El estudio se inscribe en un enfoque epistemológico interpretativo-crítico y adopta una metodología mixta en dos fases: una descriptiva, mediante cuestionarios estructurados, y otra interpretativa, a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. El objetivo general es identificar las concepciones, actitudes y prácticas vinculadas con la investigación educativa, así como analizar las diferencias entre niveles formativos y los factores curriculares e institucionales que influyen en su apropiación. Los resultados esperados anticipan una coexistencia de perspectivas instrumentales y formativas de la investigación, así como brechas significativas entre estudiantes de licenciatura y posgrado. Se argumenta que la investigación educativa, entendida desde el humanismo pedagógico, el constructivismo y la pedagogía crítica, constituye una vía privilegiada para la transformación de la práctica docente y el fortalecimiento de la identidad profesional.

Introducción. La formación docente contemporánea se encuentra atravesada por profundas transformaciones sociales, culturales, tecnológicas y epistemológicas

que demandan un profesorado capaz de analizar críticamente su práctica, producir conocimiento pedagógico situado y responder de manera reflexiva a contextos educativos complejos. En este escenario, la investigación educativa ha dejado de concebirse como una actividad marginal o exclusiva de especialistas, para posicionarse como una competencia profesional indispensable para el ejercicio docente (Imbernón, 2008; Schön, 1992).

Las Escuelas Normales, en tanto instituciones de educación superior responsables de la formación inicial de docentes, enfrentan el desafío de consolidar una cultura investigativa que articule docencia, investigación y vinculación social. La Ley General de Educación Superior reconoce explícitamente esta responsabilidad institucional, al asignar a las Normales funciones sustantivas orientadas a la generación y difusión del conocimiento (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021). De manera congruente, los planes de estudio vigentes en la Licenciatura en Educación Preescolar y en los programas de posgrado enfatizan la formación de un docente reflexivo, investigador y comprometido con la transformación educativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022a, 2022b).

Sin embargo, diversos diagnósticos institucionales y estudios previos evidencian que la apropiación de la investigación educativa por parte del estudiantado suele ser fragmentaria, instrumentalizada y desvinculada de la práctica pedagógica cotidiana. En muchos casos, la investigación se reduce a un requisito administrativo para la titulación o a una actividad metodológica descontextualizada, sin lograr consolidarse como una práctica intelectual y ética permanente (Carr & Kemmis, 1988; Elliott, 1993).

Desde esta problemática emerge la presente ponencia, cuyo propósito es analizar las perspectivas que poseen los estudiantes de formación inicial y de posgrado sobre la investigación educativa en la Escuela Normal de Tecámac (ENT). Se parte del supuesto de que dichas perspectivas inciden directamente en la construcción de la identidad profesional docente, en el desarrollo del pensamiento crítico y en la capacidad para innovar pedagógicamente.

La investigación se fundamenta en una concepción humanista y crítica de la educación, en la cual el docente es entendido como un sujeto epistémico que

interpreta, problematiza y transforma su realidad educativa (Freire, 1970). En este sentido se recupera la noción del profesional reflexivo, quien aprende de la experiencia mediante procesos sistemáticos de análisis de la acción (Schön, 1992), y la perspectiva de la investigación-acción como estrategia para integrar teoría y práctica (Stenhouse, 1987; Elliott, 1993).

El objetivo general es analizar las perspectivas de la investigación educativa en la formación inicial y de posgrado en la ENT. Los objetivos específicos se orientan a identificar concepciones y actitudes hacia la investigación y comparar diferencias entre estudiantes de licenciatura y maestría.

Metodología. La investigación educativa no puede reducirse a una técnica de recolección de datos ni a un procedimiento metodológico aislado; constituye, más bien, una práctica social, ética y política orientada a la comprensión y transformación de la realidad educativa (Carr & Kemmis, 1988). Desde la teoría crítica, investigar implica problematizar las relaciones de poder, los supuestos ideológicos y las estructuras que configuran la práctica pedagógica. Imbernón (2008) sostiene que la formación del profesorado debe promover procesos de indagación sistemática que permitan comprender la complejidad de la práctica educativa y generar conocimiento contextualizado. En este sentido, la investigación se convierte en una herramienta de desarrollo profesional continuo y de construcción colectiva del saber pedagógico.

El estudio adopta un enfoque mixto con un diseño secuencial explicativo, articulando datos cuantitativos y cualitativos desde una perspectiva interpretativo-crítica (Hernández-Sampieri et al., 2018). La población está conformada por estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y estudiantes de primer año de la Maestría en Pedagogía con Énfasis en Docencia. El muestreo es intencionado y no probabilístico, se utilizó el cuestionario estructurado, con escalas tipo Likert para medir actitudes, concepciones y prácticas, así como las entrevistas semiestructuradas y grupos focales para profundizar en significados y experiencias formativas.

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva. Los datos cualitativos se procesaron mediante codificación abierta y categorial. Considerando el posicionamiento ético de la investigación, se garantizará consentimiento informado, anonimato, confidencialidad y uso responsable de la información.

El Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar establece que la investigación es un eje transversal de la formación inicial, orientado al desarrollo de una enseñanza situada, reflexiva e innovadora (SEP, 2022a). De manera complementaria, el Programa de Maestría en Pedagogía con Énfasis en Docencia concibe la docencia como una práctica que se investiga y se transforma mediante procesos sistemáticos de indagación (SEP, 2022b).

Principales hallazgos. Se anticipa la identificación de.

1. Concepciones instrumentales versus formativas de la investigación.
2. Diferencias significativas entre estudiantes de licenciatura y posgrado.
3. Factores curriculares e institucionales que inciden en la apropiación investigativa.

Discusión. Los primeros hallazgos permitieron contrastar las perspectivas estudiantiles con los postulados teóricos de la pedagogía crítica, la investigación-acción y el constructivismo. Se espera evidenciar tensiones entre discursos institucionales y prácticas formativas reales, así como oportunidades para fortalecer la profesionalización docente mediante estrategias curriculares integradoras.

Conclusiones. La investigación educativa constituye un eje estratégico para la consolidación de una cultura académica en la ENT. Fortalecer las competencias investigativas implica transformar las prácticas pedagógicas, promover el pensamiento crítico y consolidar comunidades profesionales de aprendizaje. Los hallazgos contribuirán a la mejora del fortalecimiento institucional y a la proyección académica de la Escuela Normal. La investigación educativa, en este marco, se concibe como una estrategia de aprendizaje profesional que favorece la

comprensión profunda de los fenómenos educativos y el desarrollo de competencias investigativas transferibles a la práctica.

Referencias

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Diario Oficial de la Federación. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Secretaría de Gobernación.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Gobierno de México. (2020). *Plan Nacional de Desarrollo 2020-2024*.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Imbernón, F. (2008). La investigación con y sobre el profesorado. *Revista de Educación*, (346), 15-34.

Piaget, J. (1978). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020–2024*.

Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2022*.

Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Programa de Maestría en Pedagogía con Énfasis en Docencia*.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Vygotsky, L. S. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vinculación curricular de los planes de estudio de educación preescolar y LEPRE

Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli
Autores: Areli Lozano Flores
Dulce María Castillo Pedraza
Karla Irene Cuadros Bautista

Palabras clave: *vinculación curricular, LEPRE, objeto de estudio.*

Resumen: Se espera que los trabajos de titulación de la Licenciatura en Educación Preescolar den cuenta de la articulación de los Planes de Estudio 2022 de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (Para este caso Nivel preescolar) y de la Licenciatura en Educación Preescolar, por lo tanto el objetivo del presente ejercicio es que los docentes en formación de 5º semestre logren integrar a sus trabajos de titulación elementos curriculares de los Planes de estudio de la NEM como objetos de estudio.

Para tal efecto al inicio de 5º semestre del ciclo escolar 2025 – 2026 se estableció la línea base en la que se identificó que los estudiantes de la LEPRE elegían para titularse temáticas alejadas de los contenidos tanto de Preescolar como de la Licenciatura en mención. Se diseñó un Seminario taller en el que participaron docentes de la institución a fin de acompañar y orientar a los estudiantes en la definición de sus objetos de estudio, el seminario consistió en la revisión del Plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los materiales educativos derivados de la misma.

En los resultados se observa un cambio positivo en el número de trabajos que presentaron los estudiantes después del haber asistido al seminario en los que incorporaron componentes curriculares de Preescolar.

Introducción. La elaboración del Trabajo de titulación es un proceso complejo en el que los estudiantes demuestran sus conocimientos, habilidades e intereses a través de un documento escrito en el que se denota la relación entre el perfil de

egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPRE) y el Plan de Estudios 2022 de Educación básica específicamente del nivel preescolar. Para lograr vincular adecuadamente ambos planes de estudio el docente en formación requiere incorporar componentes curriculares de dichos planes, para tal efecto se considera necesario dirigir el proceso de forma sistemática, paulatina y creciente.

El Proyecto de investigación “Vinculación curricular de los Planes de estudio 2022 de Preescolar y Licenciatura” tiene como propósito que los estudiantes de la LEPRE articulen contenidos curriculares del nivel preescolar a partir de la concreción del perfil de egreso de la licenciatura, para tal efecto el proyecto cuenta con cuatro momentos, cada uno con objetivos específicos a fin de aproximar a los estudiantes al logro académico.

Al inicio del ciclo escolar se les solicitó a los docentes en formación de quinto semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar sus propuestas de temáticas de investigación con fines de titulación, el ejercicio se realizó con la finalidad de establecer un punto de partida (línea base) se observó que las propuestas en su mayoría no eran pertinentes, viables o de temáticas correspondientes al nivel preescolar. Es necesario direccionar adecuadamente las propuestas para que los estudiantes realicen trabajos contextualizados derivados de diagnósticos de los grupos con los que realizan prácticas profesionales para que sus investigaciones tengan sentido y significado en su formación como profesionales de la educación.

El primer momento del Proyecto de investigación al que corresponde el presente documento consistió en llevar a cabo de forma colaborativa un Seminario -Taller en el que se revisaron detalladamente tanto el Plan de estudios 2022 de Educación Básica (Nivel Preescolar) y los materiales derivados del mismo. Una vez realizado el seminario los estudiantes presentaron sus propuestas en las que se apreció un cambio importante con la incorporación de elementos curriculares de la NEM.

Stenhouse (1984) y Kemmis (1988), citados por Osorio (2017), plantean que el currículo es un proceso de investigación que prefigura la práctica educativa, porque la planifica y la organiza, es decir que, el currículo se constituye en una

hipótesis de trabajo abierta a interrogantes y comprobación de la comunidad educativa, dentro del cual se construye y se gestiona el conocimiento.

El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. (Sacristán, 2010)

La incorporación de elementos curriculares de los Planes de estudio 2022 se denota en la construcción provisional de los objetos de estudio esta etapa se realiza antes de la entrada al campo e implica procesos de revisión teórica y definición de conceptos, se denotan las razones de la elección del tema y el interé del investigador. (Barraza, 2016).

Metodología. La problemática se abordó con un diseño de investigación flexible no ortodoxo, de enfoque cualitativo, dirigido a la población de docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar. Las decisiones muestrales fueron intencionadas para identificar las unidades de análisis. La muestra se conformó de 59 participantes que se caracterizan por ser estudiantes de 5º semestre de la LEPRE que se encuentran iniciando su proyecto de investigación con fines de titulación.

Para recopilar la información se utilizaron dos instrumentos, el primero con la intención de sondear los temas de interés con la finalidad de establecer la línea bae del estudio, este instrumento se aplicó al iniciar el 5º semestre. El segundo instrumento fue diseñado para recuperar la temática, el objeto de estudio y los argumentos de la elección, éste fue aplicado durante el seminario taller.

El seminario taller denominado “Problemas emergentes a investigar en el nivel preescolar” tuvo una duración de 4 horas, en las dos primeras horas una Profesora horas clase que imparte clases en la Normal en la LEPRE y en contra turno es docente frente a grupo de preescolar, abordaron campos formativos, ejes articuladores, metodologías socio críticas, análisis de los libros de texto, articulación escuela sociedad y criterios de pertinencia en las prácticas docentes.

El segundo momento des seminario taller fue práctico en mesas de trabajo en grupos de 6 estudiantes acompañados por un docente de la licenciatura, en dicho seminario participó el Sub director académico, la responsable de Prácticas profesionales, la responsable de asesoría profesional, asesores de titulación, tutores y profesores de curso. Con la orientación y acompañamiento de los docentes los estudiantes se enfocaron en el instrumento en el que registraron sus decisiones en cuanto a temática, objeto de estudio y argumentos que los sustentan.

A partir de los datos de la línea base y del seminario se establecieron tres categorías en orden gradual sobre la pertinencia, relevancia y viabilidad de los objetos de estudio, que se presentan en el cuadro categorial a continuación:

Cuadro categorial

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	ITEMS
Sin relación con la LEPRE.	• Corresponde a otra área de conocimiento distinta a la educación preescolar	• No viable • Falta delimitación • Contexto diferente al de aula • Población de interés no corresponde a LEPRE
Enfocado al nivel.	• Interés personal • Experiencia en práctica	• Realidad contextual y experiencia en prácticas profesionales • Interacción Docente en formación-Cuerpo docente. Interacción Docente en formación-alumno.
Integración curricular	• Plan de estudios NEM.	• Relacionado con cursos del Plan 2022 de la LEPRE • Contenidos enfocados a las bases filosóficas de la NEM. Campos formativos, ejes articuladores, modalidades para la acción transformadora o metodologías sociocríticas.

Fuente: elaboración propia

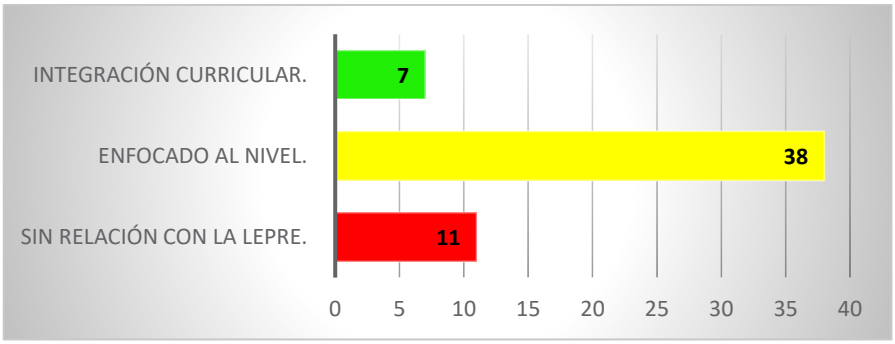
- Sin relación con la LEPRE: Falta pertinencia y relevancia
- Propuestas de objetos de estudio para investigación
- Enfocado al nivel: Interés personal y experiencia en práctica; que requiere ser perfeccionado.
- Integración curricular: Cuenta con dos o más elementos asociados a la NEM y al Plan curricular de la LEPRE

Resultados. En la línea base se identificó que de los 59 estudiantes que participaron 11 presentaron propuestas que no tienen relación con los planes curriculares de preescolar y de la LEPRE, 38 atendían a aspectos propios de preescolar pero no todos correspondían a la NEM, algunos se enmarcaban en planes de estudio anteriores principalmente en el Plan 2017 y 7 estudiantes integraron elementos curriculares propios de la NEM (Tabla 1 y figura 1).

Tabla 1. *Línea base previo a la intervención*

Línea base	
Categoría	Casos
Sin relación con la LEPRE.	11
Enfocado al nivel.	38
Integración curricular.	7

Figura 1. *Línea base*



Los resultados obtenidos una vez realizada la intervención mediante el Seminario taller evidenciaron que ya sólo 3 propuestas no tenían relación con los planes de estudio, 23 atendían a temáticas del nivel preescolar pero no se referían

a los elementos curriculares de la NEM y 33 integraron elementos curriculares de la NEM propios del nivel preescolar. (Tabla 2 y figura 2)

Tabla 2. *Posterior a la intervención con el Seminario taller*

Primer seminario	
Categoría	Casos
Sin relación con la LEPRE.	3
Enfocado al nivel.	23
Integración curricular.	33

Figura 2. *Primer seminario*

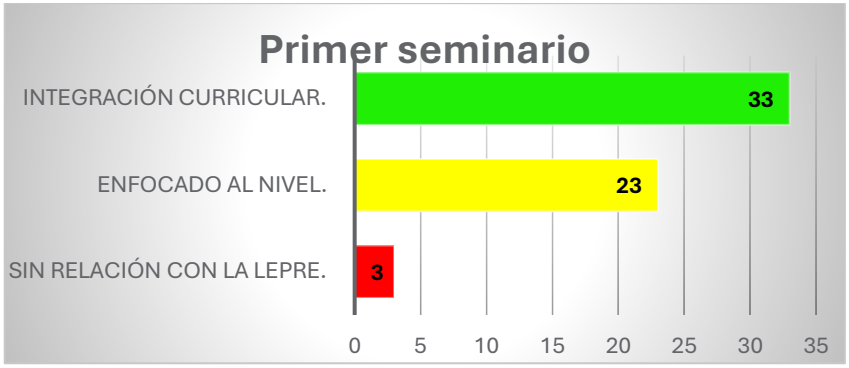


Tabla 3. *Cuadro comparativo*

INDICADOR DE LOGRO	LINEA BASE %	PRIMER SEMINARIO %	TRANSCICIÓN %
Sin relación con la NEM o la LEPRE	19.3	5.1	14.2
Enfocado al nivel Preescolar	66.7	39.0	27.7
Integración curricular	14	55.9	41.9

Discusión (conclusiones). En el cuadro comparativo que contrasta los resultados entre la línea base y el primer seminario-taller se puede observar un importante incremento en la integración de elementos curriculares de la NEM a las propuestas temáticas de investigación con fines de titulación a partir del análisis de los objetos

de estudio con lo que se ratifica el logró del objetivo de la investigación en su primera etapa en la que se impartió el Seminario Taller “Problemas emergentes a investigar en el nivel preescolar” con lo que el impacto que se expresa en la transición se aproxima a la excelencia en la formación docente con la vinculación curricular del perfil de egreso de los docentes en formación con los elementos curriculares que dan fundamento filosófico a la Nueva Escuela Mexicana.

Referencias

Barraza, A. (2016). *El uso de la teoría en los procesos de investigación*. Red Durango de investigación educativa. A.C.

DGESuM (2022). *Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas en Educación*. https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos44

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). *Plan de estudios 2022. Licenciatura en Educación Preescolar. Educación Normal*. Secretaría de Educación Pública. https://www.dgespe.sep.gob.mx/

Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Redalyc,* (26), 140-151. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85352029009

Sacristán, J. (2010) ¿Qué significa el currículum?. *Scielo* (34). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo 3 del Acuerdo 16/08/22: Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. 0rR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa Analítico. Fase 4. Educación Básica. Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana*. Programa_Sintetico_Fase_4.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Impacto del SGC en la formación normalista: contrastación de percepciones docentes y estudiantes

Escuela Normal de Valle de Bravo
Sandra Adriana González Martínez
José Alpízar Hernández
Leovigildo Ramos Navarrete

Palabras clave: *calidad educativa, gestión escolar, formación docente, evaluación institucional.*

Resumen. El presente trabajo tiene como objetivo analizar el impacto del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) en la formación inicial docente que brinda la Escuela Normal de Valle de Bravo. La investigación se desarrolló atendiendo un paradigma interpretativo, toda vez que lo esencial se centró en comprender la realidad desde los significados que le dan los docentes y los estudiantes al SGC, por lo que fue necesaria la aplicación de una encuesta tipo Likert dirigida a una muestra: 14 docentes y 40 estudiantes. El análisis de los datos permitió identificar coincidencias y divergencias en las percepciones de docentes y estudiantes en torno al conocimiento, aplicación y efectos del SGC en los procesos de docencia, planeación, seguimiento y toma de decisiones institucionales. Los resultados evidencian que, mientras el profesorado presenta un conocimiento altamente favorable sobre la claridad de las políticas de calidad, la mejora de la enseñanza y el uso del SGC como herramienta para la toma de decisiones; los estudiantes manifiestan saberes diferentes, con niveles relevantes de neutralidad y desacuerdo, particularmente en lo referente a la comunicación del sistema, la disponibilidad de recursos y su impacto directo en los aprendizajes. El análisis de los datos se realizó mediante procesamiento con tablas de frecuencia y gráficas con el programa SPSS y a partir de la triangulación de datos. Se concluye que el SGC ha logrado consolidarse como un referente institucional para la gestión y la mejora continua;

no obstante, persiste el reto de fortalecer su apropiación pedagógica y su socialización con el estudiantado, a fin de potenciar su impacto formativo.

Introducción. La calidad educativa se ha constituido en un eje central de las políticas públicas y de los procesos de mejora institucional en las Escuelas Normales. En este contexto, la implementación de Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC), particularmente bajo el enfoque de la norma ISO 9001:2015, ha buscado fortalecer la planeación, el seguimiento y la evaluación de los procesos sustantivos, con miras a consolidar una formación inicial docente pertinente y contextualizada.

Diversos autores coinciden en que la calidad educativa no puede reducirse a indicadores administrativos, sino que debe impactar de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Casassús, 1995; Escudero, 2003). En las Escuelas Normales, este desafío adquiere especial relevancia, dado su papel estratégico en la formación de maestras y maestros para la educación básica (SEP, 2018).

En la Escuela Normal de Valle de Bravo, el SGC se ha consolidado como un referente para la organización institucional, la mejora continua y la rendición de cuentas. Sin embargo, la experiencia cotidiana sugiere que existen percepciones diferenciadas entre los actores educativos respecto a su impacto real en la formación inicial docente. Mientras que para los docentes el SGC se asocia con procesos de mejora y toma de decisiones basadas en evidencias, para los estudiantes su presencia y efectos no siempre resultan claros o significativos.

A partir de este escenario, el presente trabajo plantea como objetivo contrastar las percepciones de docentes y estudiantes sobre el Sistema de Gestión de la Calidad en la Escuela Normal de Valle de Bravo, con la finalidad de identificar fortalezas, áreas de oportunidad y retos para su consolidación como herramienta formativa.

Metodología Este estudio se desarrolla atendiendo un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y comparativo, especialmente

porque el objetivo se centró en comprender la realidad del SGC desde los significados que docentes y estudiantes tienen al respecto de este sistema, considerando siempre los conocimientos y la experiencia que se tienen en el diario vivir de la formación inicial docente en la Escuela Normal de Valle de Bravo. En este sentido, para recabar información, se consideró conveniente aplicar un cuestionario estructurado tipo Likert, básicamente diseñado para recuperar la percepción de los docentes y estudiantes participantes respecto al conocimiento, aplicación e impacto del SGC.

La población que se consideró corresponde a docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, la cual está conformada por 20 docentes que imparten cursos de primero a cuarto grado y 167 docentes en formación de 1o a 7o semestres; se seleccionó una muestra intencional de 14 docentes y 40 estudiantes, asegurando representación de diferentes niveles de desempeño (alto, medio y bajo). El estudio es de seguimiento longitudinal a estos estudiantes hasta el 7° semestre, documentando sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Es importante señalar que el instrumento aplicado a los docentes y estudiantes incluyó 10 reactivos, adaptados al contexto de su experiencia formativa. Con este instrumente se buscó el análisis de las siguientes dimensiones: conocimiento del SGC, claridad de las políticas de calidad, comunicación de procesos, participación en la toma de decisiones, seguimiento y evaluación, mejora continua, impacto en la docencia y apoyo a la toma de decisiones institucionales. El tratamiento de los datos se realizó mediante análisis estadístico descriptivo, utilizando frecuencias y porcentajes, lo que permitió contrastar las tendencias de respuesta entre ambos grupos. En todo momento se garantizó el uso ético de la información, resguardando el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

Resultados Las diferentes respuestas evidencian diferencias significativas entre las percepciones de docentes y estudiantes respecto al SGC, realidad que da cuenta de la necesidad de implementar acciones para fortalecer el conocimiento y la experiencia en torno a este importante sistema en las figuras importantes de la formación inicial docente.

Tabla 1. *Percepción de docentes sobre el Sistema de Gestión de la Calidad (n=14)*

Indicador	De acuerdo / Totalmente de acuerdo (%)	Totalmente en desacuerdo/En desacuerdo/Neutral
Has recibido información que te permita conocer el Sistema de Gestión de Calidad	100.0 %	0%
El Sistema de Gestión de la Calidad en la escuela mejora la enseñanza y el aprendizaje en el aula.	92.9 %	7.1%
Las políticas de calidad aplicadas en la Escuela Normal de Valle de Bravo están claramente definidas.	92.8 %	7.2%
Las políticas, procesos y procedimientos del sistema de gestión de calidad, se comunican de manera clara y eficaz.	100.0 %	0%
Tiene suficiente participación en la toma de decisiones relacionadas con la calidad educativa en la escuela.	85.7 %	14.3%
El Seguimiento y Evaluación de los procesos de planificación docente y monitoreo, relacionados con la calidad Educativa son eficaces.	92.9 %	7.1%
Los procesos de mejora continua (auditorías internas) del Sistema de Gestión de la Calidad son claramente visibles.	100.0 %	0%
El Sistema de Gestión de Calidad facilita el seguimiento y evaluación de los procesos de docencia (Planificación Docente y Monitoreo a la Planificación Docente)	92.9	7.1%
El Sistema de Gestión de Calidad contribuye al desarrollo profesional de los docentes.	92.9%	7.1%
El Sistema de Gestión de Calidad facilita a la alta dirección la toma de decisiones basada en datos y resultados.	100%	0%

Fuente: *Resultados derivados de la codificación del formulario mediante SPSS*

En el caso de los docentes, se observa una valoración altamente positiva del Sistema de Gestión de la Calidad. Destaca que el 100% de los participantes reconoce haber recibido información suficiente sobre el SGC y considera visibles los procesos de mejora continua. Asimismo, el sistema es percibido como un mecanismo eficaz para fortalecer la planeación, el seguimiento académico y la toma de decisiones institucionales.

Tabla 2. *Percepción de estudiantes sobre el Sistema de Gestión de la Calidad (n=40)*

indicador	De acuerdo / Totalmente de acuerdo (%)	Totalmente en desacuerdo/En desacuerdo/Neutral
Has recibido información que te permita conocer el Sistema de Gestión de Calidad	45.0 %	55
El Sistema de Gestión de la Calidad en la escuela mejora la enseñanza y el aprendizaje en el aula.	40.0 %	60
Las políticas de calidad aplicadas en la Escuela Normal de Valle de Bravo están claramente definidas.	42.5 %	57.5
Las políticas, procesos y procedimientos del sistema de gestión de calidad, se comunican de manera clara y eficaz.	42.5%	57.5
Tiene suficiente participación en la toma de decisiones relacionadas con la calidad educativa en la escuela.	42.5%	57.5
El Seguimiento y Evaluación de los procesos de planificación docente y monitoreo, relacionados con la calidad Educativa son eficaces.	50%	50
Los procesos de mejora continua (auditorías internas) del Sistema de Gestión de la Calidad son claramente visibles.	62.5%	37.5
El Sistema de Gestión de Calidad facilita el seguimiento y evaluación de los procesos de docencia	57.5%	42.5

(Planificación Docente y Monitoreo a la Planificación Docente)		
El Sistema de Gestión de Calidad contribuye al desarrollo profesional de los docentes.	60%	40%
El Sistema de Gestión de Calidad facilita a la alta dirección la toma de decisiones basada en datos y resultados.	65%	35%

Fuente: *Resultados derivados de la codificación del formulario mediante SPSS*

En contraste, los estudiantes muestran percepciones más distantes. Si bien reconocen la existencia de procesos de mejora continua y la utilidad del SGC para la toma de decisiones institucionales, una proporción importante se mantiene en posturas de neutralidad o desacuerdo respecto a la claridad del sistema y su impacto directo en los aprendizajes.

La contrastación de ambos grupos permite identificar una brecha perceptiva entre quienes operan el sistema desde la gestión académica y quienes lo experimentan desde su formación cotidiana, situación que representa una barrera para lograr la calidad del servicio educativo que plantea el SGC, desde sus políticas, procesos y procedimientos; pues además de los docentes, los estudiantes como principales clientes, deben tener el conocimiento claro de lo que implica este sistema, a fin de valorar la eficiencia operativa, pero sobre todo la mejor continua del proceso educativo del que son parte durante su formación inicial.

Discusión y conclusiones. La contrastación de resultados pone de manifiesto que el SGC ha logrado posicionarse como un instrumento sólido de gestión y mejora continua desde la perspectiva docente; sin embargo, su impacto formativo en el estudiantado aún presenta áreas de oportunidad. Esta brecha perceptiva coincide con lo señalado por Díaz (2013), quien advierte que los sistemas de calidad en educación suelen privilegiar la dimensión administrativa sobre la pedagógica. Los resultados sugieren que, si bien el SGC ha fortalecido la planeación, el seguimiento y la evaluación institucional, es necesario profundizar en estrategias de socialización y apropiación dirigidas a los estudiantes, de modo que estos

reconozcan su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se vuelve indispensable articular el discurso de la calidad con prácticas pedagógicas visibles y significativas para la comunidad estudiantil.

En conclusión, el SGC en la Escuela Normal de Valle de Bravo representa una oportunidad estratégica para fortalecer la formación inicial docente; su consolidación requiere transitar de una lógica predominantemente administrativa hacia una cultura de calidad compartida, reflexiva y centrada en el aprendizaje.

Referencias

Acuerdo Número 134. (1988). *Por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura*.

Bello, M. E. (1999). La calidad de la educación en el discurso educativo internacional. *Acción Pedagógica, 8*(2), 46-43.

Casassús, J. (1995). *Acerca de la calidad de la educación*. UNESCO.

Díaz, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas, 21*, 177-194.

Escudero Muñoz, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la educación pública. *Educatio Siglo XXI, 20–21*, 21–38.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

ISO. (2015). *Norma Internacional ISO 9001:2015. Sistemas de gestión de la calidad*.

La construcción de la ciudadanía miradas estudiantiles. Un enfoque etnográfico

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan
Roberto Murillo Pantoja
Guadalupe Mejía Villalpando

Palabras clave: *papel de la educación, ciudadanía, educación normalista, desarrollo curricular.*

Resumen. La formación de la ciudadanía en la educación superior, particularmente en las Escuelas Normales es un proceso dinámico que integra perspectivas curriculares, prácticas pedagógicas y experiencias subjetivas de los estudiantes. El Plan de Estudios 2022 para la formación docente en México enfatiza el desarrollo de competencias cívicas y éticas, pero ¿cómo interpretan y viven este proceso los futuros docentes? Esta ponencia explora la construcción de la ciudadanía desde las narrativas de los 40 alumnos normalistas, contrastando sus percepciones con los postulados del currículo, mediante una metodología etnográfica que recupera voces, contextos y tensiones cotidianas. Este trabajo busca explorar las vivencias y perspectivas de los alumnos de educación superior respecto a su rol como ciudadanos y el impacto de la formación académica en su desarrollo cívico. La ciudadanía es un concepto multifacético que abarca no solo derechos y deberes, sino también la participación activa en la vida social, política y cultural de un país. La formación ciudadana ha adquirido una relevancia especial, especialmente a la luz del Plan de Estudios 2022 de la educación normal en México, que propone un enfoque integral hacia el desarrollo de competencias que respalden la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y participativos.

Introducción. Hoy, la construcción de ciudadanía no es sólo educación en ciencia, tecnología, arte, religión, ética o moral, sino también la obligación de educar a los ciudadanos. Mejora la capacidad de los ciudadanos para captar no sólo sus

pensamientos, sino también sus emociones, miedos, preocupaciones y problemas mirando los rostros de otras personas y centrando su mirada. En esta visión de los demás, este ciudadano descubre el dolor y el sufrimiento, el asombro y la alegría, la solidaridad y el amor, la justicia y la injusticia, en definitiva, todo lo que crea una conexión profunda entre existencia, conocimiento. En la sociedad moderna existen muchos seres que quieren criticar, señalar, censurar, dividir y discriminar a los demás. Pero la ciudadanía, tal como se propone, es un comportamiento civil, ético y estético que otros reconocen como elementos de la perfección humana.

Así se establece desde la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sobre todo en principios y orientaciones pedagógicas; específicamente en el principio pedagógico B. Responsabilidad ciudadana.

“La responsabilidad ciudadana implica la aceptación de derechos y deberes personales y comunes. Bajo esta idea, las y los estudiantes formados en la NEM (2022) respetan los valores cívicos esenciales de nuestro tiempo: honestidad, respeto, justicia, solidaridad, reciprocidad, lealtad, libertad, equidad y gratitud, entre otros” (p.4).

Es mediante los cursos de la malla, sobre todo aquellas que se encuentran situados en el trayecto formativo donde está presente la educación cívica, y con ello, establecer los elementos para que las personas obtengan el saber necesario para ejercer completamente su ciudadanía y participar en los temas públicos, participar en actividades grupales y encontrar soluciones a los problemas. La educación cívica nos ayuda a comprender que vivir en sociedad es un desafío que afecta a todos.

Metodología: el lente etnográfico. La etnografía, como enfoque metodológico, se centra en la comprensión profunda de las prácticas culturales y sociales dentro de un contexto específico. En el ámbito educativo, la etnografía permite a los investigadores observar y analizar cómo se construyen las nociones de ciudadanía en las aulas. A través de las técnicas de observación participante, entrevistas y la recolección de relatos de vida, la etnografía ofrece una ventana única para explorar cómo los estudiantes y docentes interpretan y viven la ciudadanía en su día a día.

Esta metodología se distingue por su enfoque holístico, que busca captar la complejidad de las interacciones humanas en la educación. Así, promueve una visión que trasciende las cifras y los datos estadísticos, proporcionando un panorama más rico y matizado sobre las experiencias de los actores involucrados. En este sentido, la etnografía se convierte en una herramienta valiosa para entender las dinámicas sociales que influyen en la formación de una ciudadanía activa y comprometida.

Esta aproximación permite reconocer que la formación ciudadana va más allá de la adquisición de conceptos teóricos; implica la vivencia cotidiana de valores y la interacción en espacios donde se promueve el diálogo y la reflexión crítica. La observación directa de los estudiantes en sus ambientes escolares revela cómo se construyen prácticas cívicas, desde el respeto y la colaboración hasta la resolución de conflictos, mostrando la relevancia de un enfoque integral en la educación para la ciudadanía.

Hallazgos clave. A lo largo de esta investigación, hemos explorado la construcción de la ciudadanía en el contexto de la educación, enfatizando la importancia de este proceso en la formación integral del estudiante. La definición de ciudadanía en el ámbito educativo se ha ampliado para incluir no solo el conocimiento de derechos y deberes, sino también la comprensión y el respeto por la diversidad cultural.

El análisis del plan de estudios 2022 de la licenciatura en educación primaria ha mostrado que se han incorporado nuevas asignaturas y estrategias pedagógicas que abordan la ciudadanía de manera más integral. Estas innovaciones son fundamentales para garantizar que los futuros educadores estén preparados para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo, donde todos los estudiantes puedan expresar su identidad y contribuir a la sociedad.

Desde los cuestionamientos y en particular al preguntar ¿Qué opinas sobre la importancia de la ciudadanía en la educación actual? De ahí se obtuvieron las siguientes respuestas las cuales se jerarquizaron por grado y grupo; esta distribución nos podrá facilitar el análisis y la interpretación de los datos obtenidos.

Estas primeras respuestas fueron proporcionadas por alumnos que se encuentran en la fase de inmersión desde la malla curricular 2022 de LePRIM:

1°1.1 …“Que es necesaria ya que como individuos formamos parte de una comunidad y necesitamos un rol dentro de ella”.

1°2.1 “La ciudadanía en la educación actual es crucial para formar individuos informados, críticos y comprometidos con su comunidad y sociedad”.

1°2.2 “Es importante la ciudadanía actual pues está vinculada el estudiante debido que el mismo adquiere características de la comunidad y su contexto”.

En las respuestas compartidas se reflejan la importancia de la ciudadanía en la educación contemporánea. La ciudadanía no solo se refiere al estatus legal de ser parte de una nación, sino también a los valores, responsabilidades y habilidades que los individuos desarrollan para interactuar de manera efectiva y positiva en su comunidad. Esto implica que la educación debe considerar las realidades sociales y culturales en las que se encuentran los alumnos, ayudándoles a desarrollar una identidad sólida y un sentido de responsabilidad hacia su comunidad.

A continuación, se presentan las respuestas del primer cuestionamiento desde la mirada de los alumnos de segundo grado, que desde la malla curricular se encuentran en la fase de profundización según la malla curricular.

2°1.1 “Nos enseña a trabajar de manera individual y autónoma sin dejar de lado el trabajo colaborativo y comunitario, es muy importante reconocer nuestros derechos y obligaciones en el espacio escolar para participar activamente en la realización de tareas y actividades”.

2°1.2 “Es muy importante por qué no solo sirve estudiantes que dominen los conocimientos, sino que sean ciudadanos de bien para mejorar la sociedad”.

2°2.1 “Opino que es una parte primordial de la educación, pues no solo implica conocer derechos y saberes sino también ejercerlos. Por ello, para lograr el ansiado objetivo de formar a un ciudadano participativo se deben promover actividades, pero sobre todo el pensamiento de opinar, debatir y participar”.

Aquí se profundiza en el concepto de ciudadanía dentro del contexto educativo y resaltan la importancia de formar estudiantes no solo en conocimientos académicos, sino también en valores y habilidades sociales necesarias para su vida

en comunidad. Esto resalta la necesidad de que los estudiantes desarrollen la autonomía y la responsabilidad personal, al mismo tiempo que aprenden a trabajar en equipo y reconocer sus derechos y obligaciones dentro del ámbito escolar. El segundo fragmento refuerza la idea de que la educación va más allá de adquirir conocimientos; se trata de formar individuos que sean "ciudadanos de bien". Este enfoque busca que los estudiantes no solo comprendan los conceptos académicos, sino que también los apliquen en un contexto social, contribuyendo así a la mejora de la sociedad. Por último, el tercer fragmento enfatiza la importancia de no solo conocer los derechos y saberes, sino también de ejercerlos. Para formar ciudadanos participativos, es necesario fomentar un ambiente en el que se valoren la opinión, el debate y la participación activa en el aula y en la comunidad.

Continuando con esta interpretación ahora se presentan las repuestas de los alumnos que se encuentran en la fase de profundización, casi por ingresar a la fase de despliegue, según la malla curricular 2022.

3°1.1 “No está siendo valorada o dándole la importancia necesaria”.

3°3.1 “Es fundamental para impulsarla”.

3°3.2 “Es de suma importancia para la construcción de una sociedad pacífica, justa y que sea igualitaria para todos. Además, desde el particular punto de vista, la ciudadanía se construye desde muy cortas edades, dado que desde la infancia se forman actitudes, valores, formas de actuar, entre otros; dando pie a la formalización de los contenidos dentro de las instituciones de educación”.

3°3.3 “Es muy importante para reconocer derechos, responsabilidades y la participación del estudiante en su comunidad”.

A continuación, desgloso algunas de las ideas clave que presentan: Valoración de la Ciudadanía: Existen preocupaciones sobre la falta de valoración adecuada de la ciudadanía dentro del ámbito educativo. Esto sugiere que es necesario priorizar la enseñanza de la ciudadanía para que estudiantes y educadores reconozcan su relevancia en la formación de individuos completos. Esto implica instar a los estudiantes a adoptar una ética y moral que guíe sus acciones, lo cual es crucial en un contexto social complejo. Participación Significativa: Conocer sobre ciudadanía permite a los estudiantes participar de

manera más significativa en la sociedad. La educación en ciudadanía proporciona un marco para que las personas se sientan habilitadas y motivadas a involucrarse. Toma de Decisiones Educativas: La ciudadanía se vincula también a procesos de toma de decisiones y propuestas de mejora en el ámbito educativo. Esto enfatiza que las voces de los estudiantes y miembros de la comunidad deben ser consideradas en la búsqueda de un sistema educativo más efectivo.

Discusión y conclusiones En este orden de ideas, la intención del estudio se situó en el análisis del anexo 5 del acuerdo de creación de la licenciatura en educación primaria, así como la ley de educación superior; documento donde se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación ciudadana.

Otra de las dimensiones desde el orden práctico, referida a las asignaturas de la malla curricular (trayecto formativo) que coadyuvan a la formación ciudadana, para lo cual se utilizó como estrategia, las notas de campo, las entrevistas y la valoración desde las perspectivas de los alumnos. Si bien, la pesquisa nos llevó a corroborar que en México existe una política educativa dirigida a posibilitar que todo los ciudadanos, sin discriminación, gocen del derecho a la educación, en igualdad de condiciones y oportunidades, la realidad es que muchos de esos ciudadanos gozan del derecho a la educación, pero al igual carecen de otros condiciones de calidad, situación que provoca consecuencias indeseables para cualquier sociedad, como la ausencia de una formación específica para acceder a un trabajo digno; la falta de solidaridad frente a los demás, la ausencia de un cuerpo de valores que capaciten al individuo para actuar asertivamente ante el fenómeno de la inmigración.

Referencias

Carr, W. (2022). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Kimlicka, W. (2007). *Las odiseas multiculturales, las nuevas políticas internacionales de la diversidad*. Paidós

Marshall, T. H., y Bottomore, T. (1992). *Citizenship and Social Class*. Pluto Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt18mvns1

Identidad docente y servicio social: avances de un estudio longitudinal en la ENSEM

Escuela Superior del Estado de México
Gabriela Porcayo González
Francisco Javier García Reyes

Palabras clave: *identidad profesional, integración docencia-servicio, formación inicial de profesores, experiencia pedagógica.*

Resumen. La ponencia presenta avances del proyecto de investigación *Identidad docente y servicio social: estudio longitudinal de la generación ENSEM 2022–2026*, desarrollado en la Escuela Normal Superior del Estado de México. El estudio analiza los procesos de construcción y transformación de la identidad docente y del compromiso social de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de cinco especialidades para la educación secundaria; la temporalidad del estudio se sitúa a lo largo de las tres jornadas del servicio social (SS), correspondientes a los semestres sexto, séptimo y octavo.

El diseño metodológico es longitudinal mixto, con enfoque interpretativo–crítico y método de investigación–acción educativa. La población participante está conformada por 83 estudiantes de las especialidades de Biología, Español, Historia, Inglés y Matemáticas. El análisis se estructura en tres momentos: antes, durante y después del Servicio Social.

El avance que se presenta corresponde al segundo momento analítico (durante), documentado a partir del *Segundo Encuentro Institucional de Narrativa Pedagógica sobre Identidad Profesional Docente*, realizado en diciembre de 2025. Dicho encuentro operó como un dispositivo académico-institucional para la sistematización narrativa de experiencias formativas, el análisis colectivo y la construcción de significados sobre la identidad profesional docente desde la experiencia adquirida durante la segunda jornada del SS.

Los resultados parciales evidencian que la narrativa pedagógica favorece la reflexión ética, la identificación de dilemas profesionales y la resignificación del SS como experiencia formativa, aportando elementos para un análisis longitudinal parcial de las trayectorias de identidad docente.

Introducción. La formación inicial de docentes de educación secundaria en la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) se concibe como un proceso integral que articula saberes pedagógicos, disciplinares y éticos con experiencias profesionales en contextos reales de práctica, atendiendo a los Planes de Estudio 2022 (ENSEM, 2025). En este contexto formativo, el SS constituye un dispositivo clave, al situar al estudiante normalista en escenarios auténticos que demandan compromiso, responsabilidad y reflexión sobre su quehacer profesional. (Bravo Moreno, 2024)

El proyecto de investigación *Identidad docente y servicio social: estudio longitudinal de la generación ENSEM 2022–2026* surge ante la necesidad de comprender cómo las condiciones institucionales, pedagógicas y organizativas del SS inciden en la configuración de la identidad profesional de los futuros docentes. Esta necesidad se hizo visible durante la primera jornada del SS de la generación de estudio, cuando se identificó la ausencia de una guía institucional que precisara el propósito formativo, los procesos de organización y los productos de seguimiento.

Como respuesta institucional, y para el primer momento analítico del estudio (inicio), se elaboró y puso en operación la *Guía para la Prestación del Servicio Social ENSEM 2025–2026*, la cual integra el marco normativo nacional y estatal, así como el procedimiento estatal que se atiende a través del Sistema Integral de Servicio Social (SISS) (México, s.f.) y la elaboración del Plan de Trabajo para la Prestación del Servicio Social (PTSS) que incluye la calendarización de informes parciales y globales.

En este contexto, se analizó si la incorporación de la Guía y la elaboración del PTSS contribuyen favorablemente al desarrollo de la identidad del docente en formación y a su compromiso social con las escuelas en las que se presta el SS. El

avance de análisis de la investigación que aquí se presenta, corresponde al segundo momento analítico (durante), documentado con información obtenida en el Segundo Encuentro Institucional de Narrativa Pedagógica sobre Identidad Profesional Docente, mismo que se centró en propiciar -con la población de estudio- un espacio de reflexión profunda sobre la identidad profesional, sustentado en experiencias reales vividas durante la segunda jornada de SS.

En este marco, la narrativa pedagógica fue el medio para que los docentes en formación hicieran visibles sus trayectorias para conocer algunas de sus vivencias y cómo las convirtieron en conocimiento profesional; acción vinculada con el Perfil de Egreso 2022, particularmente en los ámbitos de pensamiento crítico, análisis de la práctica, inclusión, interculturalidad crítica y ética docente y con el mandato institucional de formar docentes capaces de analizar, resignificar y reconstruir su práctica educativa.

Metodología. La investigación adopta un enfoque longitudinal mixto con paradigma interpretativo–crítico y método de investigación–acción educativa. La población está conformada por 83 estudiantes de la generación 2022–2026 de la ENSEM, pertenecientes a las especialidades de Biología, Español, Historia, Inglés y Matemáticas, quienes realizan su SS en escuelas secundarias de los sistemas estatal y federalizado.

El diseño analítico se organiza en tres momentos

- Antes: línea base al inicio de la segunda jornada del Servicio Social, con recuperación de experiencias de la primera jornada y la implementación del PTSS.
- Durante: seguimiento de la segunda jornada mediante informes institucionales y actividades académicas de reflexión (narrativa pedagógica).
- Después: análisis final a partir del informe global al término de la tercera jornada.

La técnica de recolección de información de este momento, incluye análisis documental nueve síntesis colectivas, una por cada mesa de trabajo en la que se

incluyó la reflexión de la narrativa pedagógica sobre alguna actividad académica, administrativa o complementaria realizada en la segunda jornada de SS.

Resultados. El principal avance empírico del estudio corresponde al Segundo Encuentro Institucional de Narrativa Pedagógica sobre Identidad Profesional Docente, realizado en diciembre de 2025, el cual se ubica en el segundo momento analítico del diseño longitudinal.

El encuentro fue organizado por el Departamento de Formación Inicial, a través del área de Servicio Social, con la participación de 83 estudiantes de séptimo semestre, nueve docentes moderadores, una persona responsable del área de servicio social y directivos. El trabajo académico se estructuró en nueve mesas interdisciplinarias, en las que los estudiantes elaboraron narrativas pedagógicas, socializaron experiencias y construyeron síntesis colectivas.

Como productos del encuentro se generaron 83 narrativas pedagógicas con estructura reflexiva, nueve síntesis colectivas con el formato de acta de acuerdos. Las narrativas permitieron a los estudiantes identificar dilemas ético-pedagógicos, reconocer aprendizajes significativos y vincular sus experiencias con el Perfil de Egreso 2022 y los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Análisis de las aportaciones por mesa. Mesa 1. Las aportaciones recuperadas permiten identificar que los participantes asocian su identidad profesional con dimensiones humanistas, de autonomía y reflexión sobre el quehacer docente. En sus intervenciones se reconocen elementos vinculados a la ética profesional y a la toma de decisiones en situaciones concretas de la práctica.

Mesa 2. Los estudiantes expresan una concepción del docente como sujeto con capacidad de incidir en su contexto inmediato. La construcción de su identidad se describe a partir del fortalecimiento del liderazgo y del desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, principalmente mediante experiencias de trabajo colaborativo.

Mesa 3. Las reflexiones destacan la relación entre desempeño profesional y una postura humanista frente a la labor docente. Los participantes identifican que su identidad se manifiesta en la forma en que enfrentan retos cotidianos, gestionan emociones en situaciones de tensión y contribuyen a generar ambientes de confianza.

Mesa 4. Las aportaciones describen al docente en formación como un actor que participa activamente en la dinámica institucional de la escuela secundaria. Los estudiantes reconocen que su identidad se clarifica al distinguir las actividades propias del servicio social de aquellas correspondientes a la práctica profesional.

Mesa 5. En esta mesa, la identidad profesional es entendida como un proceso de pertenencia al magisterio que se construye gradualmente a partir de las actividades realizadas. Los participantes señalan la importancia del interés por incidir en los alumnos y sus familias, reconociéndose como actores con responsabilidad social dentro de la institución.

Mesa 6. Las narrativas evidencian una identidad inicialmente marcada por la inseguridad ante el desconocimiento de tareas administrativas. Sin embargo, los estudiantes describen una evolución hacia mayores niveles de compromiso y disposición para asumir responsabilidades dentro del ámbito escolar.

Mesa 7. Los participantes describen la identidad profesional como un proceso dinámico y en constante construcción. El desarrollo identitario se asocia con la integración de valores personales y el rol profesional, así como con la satisfacción derivada del trabajo realizado.

Mesa 8. Las reflexiones proponen una identidad docente de carácter humanista y resiliente, diferenciándose de modelos autoritarios tradicionales. Los estudiantes se reconocen como reguladores emocionales en el aula y señalan que el compromiso ético adquiere especial relevancia en contextos adversos.

Mesa 9. Las aportaciones subrayan la importancia de iniciar la construcción de la identidad profesional desde el ingreso a la Escuela Normal. Los participantes identifican tensiones identitarias cuando no se establece un vínculo sólido con la institución formadora, lo cual repercute en la vivencia del servicio social.

Discusión y conclusiones. A partir del análisis de las aportaciones de los docentes en formación, es posible describir una evolución en la manera en que comprenden su identidad durante la prestación del SS:

1. De la incertidumbre a una mayor estructuración de la experiencia. En una etapa inicial, los estudiantes refieren que los vacíos operativos de la primera jornada han cambiado en la segunda jornada y los perciben con un orden instrumental a partir de la Guía institucional. Aunque consideran importante la elaboración del PTSS, la mayoría opinan que aún no se puede considerar como un elemento que favorece la reflexión pedagógica y la atribución de sentido a las actividades realizadas.
2. Construcción progresiva de una identidad ética y situada. El servicio social es reconocido por los estudiantes como un espacio que propicia la reflexión ética. A través de la experiencia, dejan de asumirse únicamente como ejecutores de actividades para reconocerse como participantes activos en contextos sociales específicos. (Wenger, 2002)
3. Aprendizaje a partir de situaciones adversas. Los estudiantes describen aprendizajes vinculados a la diferenciación entre lo personal y lo profesional, así como al sostenimiento del compromiso docente en contextos limitantes.
4. Apropiación progresiva del Perfil de Egreso 2022. La experiencia práctica favorece que los estudiantes resignifiquen el Perfil de Egreso 2022, reconociéndolo como un referente para la práctica. Dimensiones como la inclusión, la interculturalidad crítica y la justicia social son identificadas en sus relatos como orientadoras de su actuación cotidiana.

Este avance no constituye resultados finales del estudio longitudinal, se trata de evidencia correspondiente al segundo momento analítico, que aporta insumos

para el análisis posterior de trayectorias de identidad docente al cierre de la tercera jornada del SS. En este sentido, el estudio se mantiene en curso, con énfasis en la observación de cambios intra-sujeto y en la sistematización de evidencias institucionales verificables.

Referencias

Bravo Moreno, J. C. (2024). *Formación docente, servicio social y proyectos comunitarios: Un ejercicio de investigación-acción en una Universidad Pedagógica Nacional*. *D'Perspectivas Siglo XXI*, 7-20.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Métodos de investigación en educación* (6ª ed.). Routledge.

Monforte-García, G., y Arredondo-Trapero, F. (2021). El aprendizaje-servicio, un detonante de la reflexión ética profesionista. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *12*(34), 196-213.

Porcayo González, G. (2025). *Guía para la Prestación del Servicio Social ENSEM 2025–2026*. Escuela Normal Superior del Estado de México.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

La narrativa pedagógica: dispositivo de reflexión crítica en formación docente

Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli
Isabel González López

Palabras clave *narrativa pedagógica, reflexión crítica, formación docente, investigación-acción.*

Resumen. Esta ponencia presenta los avances de un proyecto de investigación que analiza la narrativa pedagógica como un dispositivo fundamental para la reflexión crítica en la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar. El estudio parte de un diagnóstico realizado a 29 estudiantes de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, el cual evidenció que el 86.21% de los alumnos carece de vinculación con referentes teóricos en sus relatos, limitando su práctica a la descripción anecdótica. Ante esta problemática, se propone el diseño e implementación de un curso-taller bajo el enfoque de investigación-acción, estructurado en fases de diagnóstico, planificación, intervención y reflexión.

El objetivo central es fortalecer las habilidades reflexivas de los docentes en formación, permitiéndoles transitar de la mera narración de sucesos hacia una praxis argumentada que integre la teoría con la realidad del aula. Los resultados preliminares subrayan la necesidad de dotar a los estudiantes de herramientas de autoindagación que fomenten el pensamiento analítico y la capacidad de resolución de problemas, alineándose con las orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana. En conclusión, la narrativa se posiciona no solo como una técnica de escritura, sino como un andamiaje que hace visible el pensamiento y promueve la mejora continua de la práctica docente y la calidad educativa.

Introducción. El presente trabajo aborda la narrativa pedagógica no solo como un ejercicio de escritura, sino como un dispositivo fundamental que permite a los futuros docentes relatar experiencias de su práctica para someterlas a procesos de

indagación, reflexión y cambio. En el contexto de las Escuelas Normales, esta herramienta favorece la construcción de conocimiento situado, permitiendo que las formas de interpretación de la realidad escolar se transformen en saberes pedagógicos.

Los antecedentes de esta investigación indican que, aunque los estudiantes normalistas realizan periodos de práctica profesional, sus escritos suelen ser descriptivos y anecdóticos, careciendo de un análisis que permita la reconstrucción del saber pedagógico. Estudios previos, como los de Ibernón (1994) y Latorre (2003), sugieren que, sin un dispositivo de mediación, la experiencia por sí sola no garantiza el aprendizaje profesional.

El objetivo central de esta investigación es diseñar, implementar y evaluar un curso-taller dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. Se busca fortalecer sus habilidades reflexivas para que logren transitar de una redacción puramente anecdótica a una descripción argumentada y crítica de su quehacer docente con el propósito de contribuir a la mejora de su práctica profesional.

Para comprender el alcance de esta propuesta, resulta necesario articular tres conceptos fundamentales que sustentan la formación docente. En primer lugar, la narrativa pedagógica se constituye como un dispositivo de formación e indagación que permite al docente tomar distancia de su quehacer; en palabras de Suárez (2011), este ejercicio permite al sujeto "distanciarse de su propia práctica para poder convertirla en objeto de reflexión y conocimiento" (p. 4).

Este proceso se entrelaza con la práctica reflexiva, fundamentada en la idea de Donald Schön sobre el profesional reflexivo, quien debe integrar el conocimiento en la acción y la "reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción" (Schön, 1992, p. 54) para gestionar eficazmente la incertidumbre inherente al aula. Finalmente, el saber pedagógico emerge como el resultado de esta vinculación, definiéndose como aquel conocimiento situado y propio que el docente construye al "sistematizar su experiencia y confrontarla con referentes teóricos" (Domingo y Gómez, 2014, p. 28), logrando así una validación profesional que trasciende la mera anécdota.

El impacto para la comunidad escolar es doble: por un lado, dota a los 29 estudiantes participantes de una autonomía intelectual para la toma de decisiones; por otro lado, beneficia directamente a las instituciones de educación preescolar de la región, al proveer docentes capaces de generar diagnósticos precisos y ambientes de aprendizaje adaptados a las necesidades reales de los estudiantes de educación preescolar.

Esta propuesta se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve el pensamiento analítico y la capacidad de los estudiantes para cuestionar y proponer soluciones innovadoras en sus entornos educativos. La relevancia de este estudio radica en que un educador reflexivo es capaz de adaptar su enseñanza a las necesidades reales del aula y contribuir a la mejora continua de la formación inicial.

Metodología. La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo con un interés crítico, empleando el método de investigación-acción. Este método permite investigar mientras ocurren las acciones, facilitando que el docente tome decisiones estratégicas ante situaciones problemáticas en su propio campo de acción.

Fases del estudio. Para la ejecución de esta investigación, se adopta el modelo de investigación-acción que, de acuerdo con Latorre (2003) y los fundamentos de Lewin, se estructura como "una espiral de ciclos" (p. 37) que permite la mejora continua de la práctica. Este proceso inicia con el diagnóstico, orientado a la "identificación de la problemática inicial en el grupo de estudio", para posteriormente avanzar hacia la planificación e intervención, fase donde se concreta el "desarrollo y aplicación del curso-taller sobre narrativa pedagógica". De manera simultánea, se ejecuta la observación y recogida de datos mediante el "uso de herramientas como la observación participante y el análisis de documentos", lo que finalmente permite llegar a la interpretación y reflexión, etapa indispensable dedicada al "análisis de los resultados para proponer mejoras permanentes" (Latorre, 2003) en la formación de los docentes.

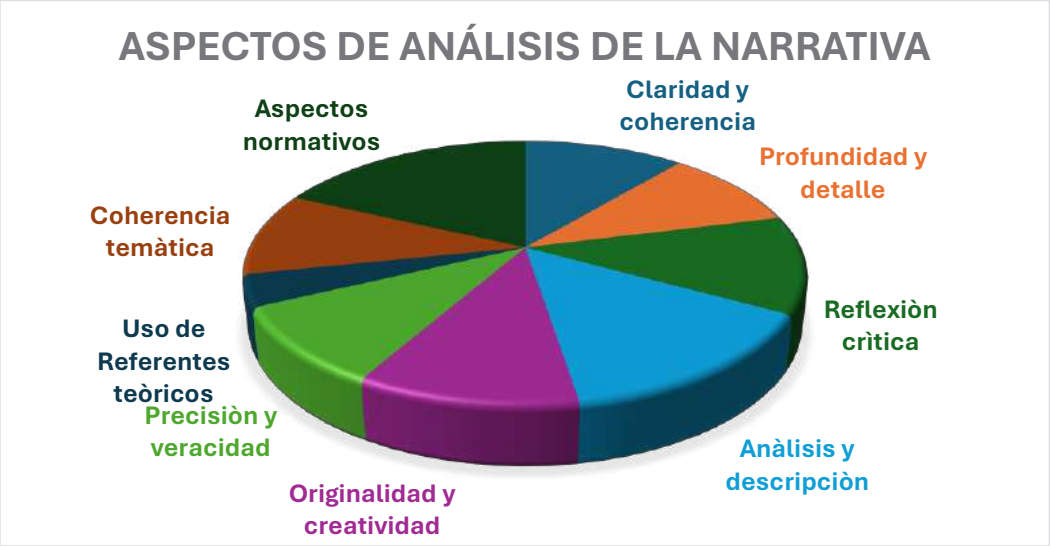
Población y Muestra. La muestra está constituida por 29 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (28 mujeres y 1 hombre) de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, con edades entre los 19 y 24 años.

Instrumentos. Para garantizar la validez y confiabilidad, se utiliza la triangulación de métodos y fuentes, comparando datos obtenidos de observaciones, rúbricas de desempeño y el análisis documental de las narrativas producidas por los alumnos.

Resultados El diagnóstico inicial reveló deficiencias significativas en la construcción de relatos pedagógicos por parte de los docentes en formación. Tras analizar las narrativas previas mediante indicadores de calidad, se obtuvieron los siguientes hallazgos que se representaron en la figura 1:

- Reflexión Crítica: El 66% de los alumnos realizó su reflexión sin una introspección significativa sobre cómo sus experiencias moldean su desarrollo profesional.
- Vinculación Teórica: 86.21% de los estudiantes no presentó vinculación con fuentes bibliográficas, lo que reduce el relato a una anécdota sin sustento pedagógico.
- Profundidad y Detalle: El 67% describió eventos importantes de su práctica de manera superficial.
- Aspectos Formales: El 63% mostró problemas de claridad, organización y uso de conectores discursivos, mientras que el 40% presentó fallas en aspectos normativos (ortografía y puntuación).
- Creatividad y Emoción: El 64% mostró poca originalidad y el 52% no logró transmitir de forma efectiva las emociones asociadas a su experiencia docente.

Figura 1. *Análisis de las narrativas pedagógicas*



Nota: Aspectos de análisis de las narrativas.

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos confirman que, aunque los estudiantes viven experiencias valiosas en sus prácticas, carecen de las herramientas para elevar esas vivencias a la categoría de "saber pedagógico".

Discusión y conclusiones

Discusión. Los resultados subrayan la necesidad de la práctica reflexiva como una "praxis" que vincule la teoría con la realidad del aula. Como señalan autores como Ibernón y Schön, la reflexión no debe ser un acto lineal, sino un proceso sistemático que permita al docente tomar conciencia de sus conocimientos implícitos y transformar su enseñanza ante la incertidumbre.

La falta de vinculación teórica detectada sugiere que los estudiantes ven la teoría y la práctica como entes separados. El curso-taller propuesto debe actuar como un puente para que la narrativa se convierta en un "andamiaje" que haga visible el pensamiento y permita reconstruir la práctica docente.

Conclusiones. La narrativa como dispositivo de cambio: Se confirma que la narrativa pedagógica es una herramienta potente para la auto-indagación, siempre que se enseñe sistemáticamente su construcción.

Necesidad de Intervención: El diagnóstico justifica plenamente la implementación del curso-taller para fortalecer habilidades de análisis profundo y resolución de problemas detectados en la práctica.

Impacto en el Perfil de Egreso: Al mejorar las capacidades de reflexión crítica de los 29 alumnos participantes, se asegura un impacto directo en la calidad educativa de las instituciones de educación preescolar donde estos laborarán en el futuro.

Hacia una docencia investigadora: Fomentar el desarrollo de docentes-investigadores que exploren su propia práctica permite que el saber de la experiencia nazca del ejercicio profesional y no solo de teorías externas.

Referencias

Domingo, J., y Gómez, M. (2014). *La Práctica reflexiva*. Narcea.

Ibernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Graó.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Suárez, D. (2011). *Narrativa pedagógica, investigación y formación docente*.

La gestión escolar: eje articulador del diseño curricular en posgrado

Escuela Normal de Tecamac
Silvia Mendoza Curiel
Jeimy Jannet Garay Beltrán
José de Jesús Andriano León

Palabras clave: *gestión escolar, currículum, transformación, sinergia.*

Resumen. La presente ponencia sistematiza la experiencia de la Escuela Normal de Tecámac en el diseño y construcción del programa de Maestría en Pedagogía con Énfasis en Docencia, subrayando la función estratégica de la gestión escolar como motor del proceso. Ante el desafío de transformar la educación y atender las demandas sociales contemporáneas, la institución asumió el reto de implementar un currículo de posgrado fundamentado en la creación de comunidades de diálogo. El texto analiza cómo la consolidación de flujos de comunicación asertiva, el cumplimiento de la normativa vigente y la integración de perspectivas pedagógicas permitieron transitar de una visión administrativa a una gestión sinérgica. Se concluye que el éxito de la propuesta radicó en la construcción colectiva y dialógica, logrando que el diseño curricular no fuera solo un requisito técnico, sino un proceso de transformación institucional.

Introducción. La historia educativa en México demuestra que el funcionamiento óptimo de las instituciones requiere de una construcción colectiva permeada por la corresponsabilidad. La escuela no solo presta un servicio, sino que es una representación de la sociedad misma. Por ello, resulta imperativo redimensionar la gestión escolar en todos los niveles, transitando hacia estructuras congruentes con las demandas sociales, políticas y contextuales que exigen una transformación permanente.

Bajo esta premisa, se asume que “la escuela tiene que mirar lejos, en efecto, tiene que estar ojo avizor a los nuevos contextos sociales, a las nuevas demandas de la sociedad” (Santos Guerra, 2012, p. 62). Al igual que el ser humano, las instituciones deben adaptarse al cambio constante. Esta ponencia surge del interés por compartir la experiencia de la Escuela Normal de Tecámac en la creación de un programa de posgrado, enfatizando que gestionar, como afirma Blejmar (2005), “es hacer que las cosas sucedan” (p. 6). En este sentido, la gestión se traduce en la creación de entornos propicios para que los actores educativos desarrollen sus potencialidades y concreten los procesos de autorización e implementación educativa.

Metodología. Las Instituciones de Educación Superior tienen como uno de sus objetivos centrales abonar a la formación de profesionales que contribuyan a la transformación social, la mejora y excelencia. En el caso de las Escuelas Normales, desde el año de 1984, se han tenido que ajustar a los requerimientos de una IES, incluyendo la responsabilidad de ofertar posgrados. En ese sentido, después de 45 años de abonar a la formación de docentes del nivel preescolar, la Escuela Normal de Tecámac, asume el reto de contribuir a la formación continua a través de la diversificación de su oferta educativa al diseñar e implementar el programa de Maestría en Pedagogía con Énfasis en Docencia.

El proceso metodológico de diseño fue orientado desde tres perspectivas: normativa, del diseño curricular y gestión, mismas que se especifican a continuación:

Perspectiva normativa. Desde la visión normativa, se partió del análisis e implementación de estrategias que posibilitaron dar atención al Procedimiento General para la Autorización Federal de Programas de Posgrado, en su versión de octubre, 2024. En dicho documento se establecen los criterios y procedimientos necesarios para la autorización de programas de posgrado dirigidos a los profesionales de la educación ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública.

Perspectiva del diseño curricular: con el fin de aterrizar el diseño del programa de posgrado, se retoma la propuesta de Diaz et.al (1990) misma que ofrece orientaciones fundamentales para el diseño curricular en Educación Superior, dicha propuesta enmarca cinco etapas en la construcción del currículo, mismas que enmarcaron los principales procesos para la construcción curricular de la Maestría en Pedagogía con Énfasis en Docencia: fundamentos teóricos metodológicos, fundamentación del currículo, perfil profesional, organización y estructuración curricular, evaluación curricular:

Cabe mencionar que el proceso de diseño se vio permeado por la necesidad de flexibilizar los tiempos y los procedimientos enmarcados en la metodología y en los lineamientos sobre los que se cimentó la propuesta que aquí se presenta sin embargo, esta metodología dio línea para el diseño curricular.

Ilustración 1. *Metodología de diseño curricular*



Nota**:** Elaboración propia con base en la propuesta de Díaz et al. (1990)

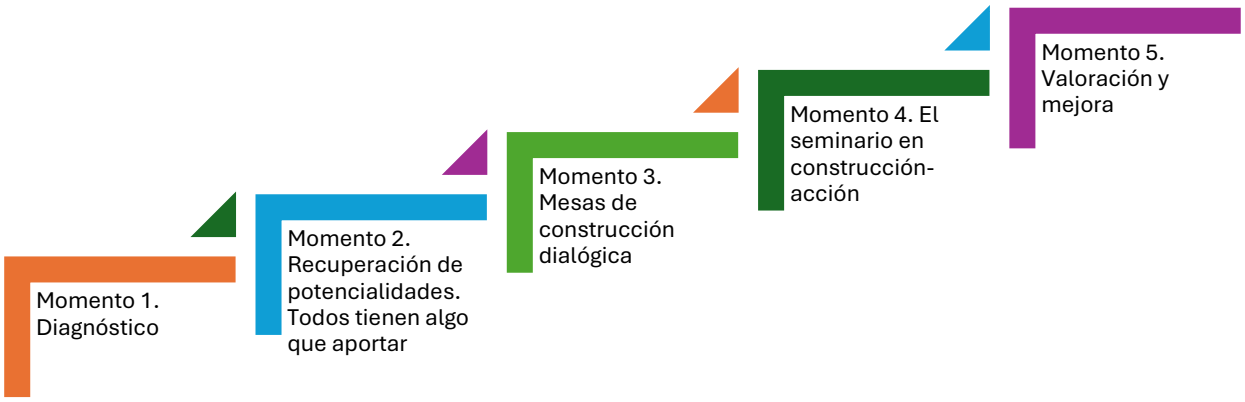
Perspectiva de gestión. Las perspectivas anteriores sólo cobran sentido cuándo se gestan las condiciones necesarias para su realización, cuando se rebasa la visión reduccionista de la gestión educativa y escolar, cuando se proyectan acciones desde el reconocimiento de la realidad y cuando el liderazgo en los sistemas e instituciones se concibe como el conjunto de procesos que orientan a las personas y equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia

y el aprendizaje organizacional, primordialmente en medios no coercitivos" (UNESCO, 2000, p. 81).

La sinergia en el proceso de diseño funciona como el pegamento entre las intenciones y acciones que movilizan la institución, hace posible la construcción del currículo. Si en una escuela, los actores no se comprometen y suman esfuerzos para mejorar y optimizar la formación inicial y continua, será difícil concretar objetivos tan complejos como el diseño curricular de un programa de posgrado.

En congruencia con lo anterior y desde el marco de lo establecido en la Nueva Escuela Mexicana la perspectiva de gestión se fundamenta en la noción de comunidad establecida en el Plan y programas de estudio de educación básica (2022) que la concibe como "el conjunto de sujetos que se relacionan en un territorio determinado, desde donde es posible hacer construcciones sociales, simbólicas, económicas e históricas comunes" (p.12). La comunidad se asume, en este caso, como eje que entreteje relaciones dialógicas entre los sujetos, los contextos y las intenciones dentro la construcción del programa de la Maestría en Pedagogía con Énfasis en Docencia buscando la construcción nuevas ciudadanías y perfilando el desarrollo profesional de docentes cada vez más críticos y humanos.

Desde el Departamento de Posgrado de la Escuela Normal de Tecámac, se planificó e implementó una ruta que, con la articulación del liderazgo institucional, contribuyó a la construcción sinérgica del programa de posgrado desde la noción de comunidades dialógicas a partir de 5 momentos clave:



1. Diagnóstico: se constituye como el punto de partida del proceso, la lectura de la realidad, el reconocimiento de los territorios, las comunidades así como un ejercicio de autoevaluación de las condiciones institucionales sitúan a la escuela normal en la posibilidad de valorar la pertinencia de construir y/o implementar un programa de posgrado.

2. Recuperación de potencialidades. Un punto fundamental para este proceso estriba en focalizar aquellos elementos que cada miembro de la comunidad educativa puede aportar, en lugar de centrarse en aquellos aspectos que restan o limitan la colaboración. La intención específica es la conformación de un primer grupo que concentre las visiones y perspectivas de las diversas áreas que conforman la escuela.

3. Mesas de construcción dialógica: derivado del punto anterior, es necesario el establecimiento espacios específicos para intercambiar perspectivas, socializar propuestas y experiencias educativas que contribuyan a atender la problemática que da origen al deseño y/o implementación del posgrado. Se recupera el posicionamiento de Freire quien considera que la dialogicidad no es simplemente una técnica de comunicación o un intercambio de palabras, sino la esencia misma de una educación que libera. Es el "encuentro de los hombres" para transformar el mundo. De estos espacios surgen los pilares y fundamentos filosóficos y epistémicos del programa así como la malla curricular.

4. El seminario en construcción-acción: en el siguiente momento metodológico se formaliza el Seminario Permanente de Posgrado, que se visualiza como una estrategia fundamental que coadyuba al fortalecimiento del programa educativo propuesto, es además un espacio sinérgico y dialógico en el que participan, docentes, estudiantes y autoridades educativas para dialogar, intercambiar ideas, desarrollarse profesionalmente y tomar decisiones.

En este momento, en comunicación con las autoridades escolares, se toman decisiones y se organizan tiempos para que durante su desarrollo de desarrolle el proceso de construcción curricular de los programas de los cursos.

5. Valoración y mejora: evaluar y dar seguimiento al proceso de manera permanente es una forma más de aprendizaje y mejora, es una forma de

redimensionar las rutas y acciones además de perfilar el logro del objetivo que se persigue: hacer que el posgrado cobre vida en la escuela normal.

Sin duda, hay muchas rutas y posibilidades que pueden contribuir a concretar un programa educativo de posgrado, sin embargo, aquí se exponen los momentos metodológicos que orientaron la experiencia de la Escuela Normal de Tecámac.

Resultados y discusión. Producto de los momentos metodológicos descritos en el apartado anterior, se logró la construcción del programa educativo de la Maestría en Pedagogía con Énfasis en Docencia MPED, pero además de ello, la Escuela Normal de Tecámac se transformó; la cultura, las interacciones, las prácticas, las aspiraciones y motivaciones que confluyen en ese espacio denominado escuela, cobraron sentidos y significados distintos. Cada perspectiva descrita y cada momento metodológico se entrecruzaron para entretejer la construcción del programa de la MPED, siendo especialmente relevantes los siguientes puntos derivados de los momentos metodológicos establecidos en la perspectiva de gestión.

Diagnóstico. Es ineludible asumir que el diagnóstico es parte nodal en la construcción de un programa de posgrado, así lo enmarca el procedimiento normativo establecido por la DGESUM y así se ha confirmado desde la teoría curricular y de gestión, por tanto, el diagnóstico institucional se convierte en una herramienta sustancial para la mejora del centro educativo porque tal y como lo menciona Infante (2013) “el diagnóstico nos da la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una mejor sociedad” (p. 405).

En este proceso, fue necesario realizar una valoración real de las condiciones institucionales, de los limitantes y posibilidades para posicionar al posgrado en la escuela. Para ello, se comenzó con un ejercicio de reflexión y análisis con una mirada histórica e integral que considero las transformaciones de la misión, la visión, los objetivos en contrapunto con las aspiraciones, con una visión prospectiva de la función social de esta escuela. Posterior a ello, para la realización

del estudio diagnóstico del programa, se recuperaron diversos instrumentos: análisis comparativo de la oferta y la demanda, cuestionario dirigido a docentes formadores de la escuela normal, cuestionario dirigido a supervisores, directivos y docentes de educación básica y los resultados del programa de seguimiento a egresados de la institución. Se encontró como problemática regional que en el desarrollo de la docencia existe una brecha entre el pensamiento pedagógico y la intervención docente, pues esta no considera las necesidades que emergen de la realidad contextual, eje vertebral a atender con la construcción del programa de la MPED.

Recuperación de potencialidades. El reto de atender esta problemática desde un programa de posgrado en una institución como la Normal de Tecámac nos presentaba un panorama desalentador, pero a partir del ejercicio de diagnóstico y de la convicción de seguir cumpliendo con la naturaleza de las escuelas normales, el equipo de posgrado y los líderes de la institución decidimos recuperar aquellos saberes y experiencias que cada integrante de la comunidad podía aportar para el proceso del diseño curricular. Este momento fue, sin duda, trascendental para que el posgrado no se visualizara de manera aislada sino como producto de un esfuerzo colectivo en el que todos participaron, en el que su experiencia fue valorada e incorporada a la propuesta.

Mesas de construcción dialógica. En este momento metodológico, se integró un pequeño grupo con representantes de las principales áreas de la institución, el Departamento de Posgrado y las autoridades escolares. Cada semana se programaron reuniones que tenían la intención de compartir, intercambiar, crear y proponer puntos y ejes que sustentaran la propuesta curricular y la atención a la problemática detectada. Fueron espacios donde las ideas emergidas de la colectividad, de los acuerdos y desacuerdos nos llevaron a reconocer que la realidad está constante movimiento, que los saberes no se pueden construir desde una mirada eurocentrista y colonizadora, pero que en la deconstrucción, tenemos la oportunidad de transformar y construir formas distintas de intervenir y de hacer

docencia, descubrimos que como dice Freire (1981) “el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose” (p.76).

El seminario en construcción-acción. El Seminario permanente de Posgrado comenzó a constituirse como un proyecto académico flexible en el que se consideró la otredad como motor de la construcción del currículo del posgrado, como escenario en el que no sólo se innovó o construyó un programa, sino que dinamizó la cultura institucional. Además de reuniones mensuales, producto de este espacio, se programó una semana intensiva de diseño en la que los docentes tuvieron 60 horas de descarga horaria diversificada para la construcción de los programas de la malla.

Valoración y mejora. La valoración del proceso partió de visión holística de la evaluación, como un proceso consciente, intencionado, crítico y honesto que devalará aquellos aspectos que es menester mejorar tal y como lo enfatiza Openheimer (2011), las escuelas en América Latina tienen grandes y graves rezagos, pero que mientras éstas no se reconozcan, difícilmente lograrán avanzar, necesitan humildad para asumir las debilidades y trazar posibles rutas de acción y mejora en el ámbito de la educación, la investigación y el desarrollo. No se puede mirar hacia afuera si primero no hemos mirado hacia adentro. Los instrumentos que se recuperaron (bitácora y encuesta de valoración) dejaron ver que es necesario que las voces de los docentes sean escuchadas, que la dinámica del seminario de posgrado sea recuperada en las diferentes academias y que cada acción bien planificada puede ser concebida como un punto de encuentro, de aprendizaje individual y colectivo.

Conclusiones. La escuela existe porque tiene una función social, se sostiene por un curriculum producto del devenir histórico cultural, por las políticas educativas y porque existe la misión de formar ciudadanos de forma holística. La construcción

de un posgrado en la Escuela Normal de Tecámac demostró que la gestión es el "pegamento" que cohesiona las metas institucionales con la práctica docente.

La transformación social y educativa no es solo un paradigma emergente, sino un posicionamiento intelectual que se reconstruye mediante la pluralidad y la innovación. La maestría apuesta por un cambio en las políticas, los discursos y las acciones a partir de relaciones dialógicas, de la noción de comunidad y de la corresponsabilidad del sistema en su conjunto.

La experiencia compartida devela que la sinergia institucional es el ingrediente capaz de transformar territorios y realidades. Como señala Romero (2008): “Estamos convencidos de la potencia que encierra la gestión para el logro de mejores escuelas, que sean capaces de suturar las heridas que produce la desigualdad social...” (p. 10). El nuevo programa reorienta la acción docente hacia una naturaleza compleja y humana, respondiendo de manera crítica a las necesidades contextuales de la sociedad actual.

Capítulo 4. Formación Docente

Incidentes críticos como estrategia didáctica para reflexionar la práctica docente

Escuela Normal Superior del Estado de México
Norma Alejandra Cabrera Rubio
Alma Rosa Pérez Hernández
Paul Vicente Salas Muñoz

Palabras clave: *práctica pedagógica, docente, estrategia, formación.*

Resumen. Como parte de los procesos de la formación inicial docente, la reflexión de la práctica es un eje vertebral que incide en el desarrollo de capacidades, habilidades, valores, saberes, etc. que implica la profesión docente; asimismo, la detección y análisis de incidentes críticos es una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se establece en el Plan de Estudios 2022 de las diversas licenciaturas para la formación de maestras y maestros del país. Para ello de manera específica, en la Escuela Normal Superior del Estado de México, está en proceso una propuesta didáctica donde la detección y análisis de incidentes críticos sea una estrategia de apoyo en los ejercicios de reflexión de la práctica con los docentes en formación posterior a sus jornadas de práctica profesional. Se tiene como teórico base a Carlos Monereo (2011) con su propuesta denominada: Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC) que forma parte central en del diseño de la propuesta que se encontrará piloteando en con un grupo de licenciatura de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas para identificar fortalezas y áreas de mejora, con la finalidad de que la propuesta didáctica sea compartida con los docentes formadores en sus ejercicios de reflexión de la práctica profesional e incida en el fomento al perfil de egreso.

Introducción. La implementación del Plan de Estudios 2022 ha sido un reto debido a que aún imperan prácticas tradicionales de enseñanza, lo cual exige un cambio

de paradigma en los formadores de docentes quienes deben efectuar una resignificación en la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el enfoque centrado en el aprendizaje en interdependencia con la comunidad, estipulado en dicho Plan de Estudios, subyace la perspectiva constructivista y sociocultural; plantea como núcleo central la construcción y el desarrollo de experiencias de aprendizaje vivas al implementar la promoción y movilización de saberes y experiencias individuales y colectivas que favorezcan la adquisición, construcción y el fortalecimiento de nuevos aprendizajes a través de diversas estrategias entre las que se encuentra la detección y análisis de **incidentes críticos**, entendido como un evento o suceso espacial y temporalmente determinado que afecta el estado emocional del docente, lo que implica una desestabilización de su quehacer pedagógico. Su valor formativo radica en que su análisis propicia cambios profundos en las concepciones, estrategias y sentimientos del docente, lo que posibilita transformaciones en su práctica (Acuerdo 16/08/22. Anexo 15, p.3).

Entre los referentes teóricos que sustentan la propuesta, se encuentran Tedesco (2002), Mercado (2013), Ferry (1990), Fierro (2008), Schön (1983), Castelló (2009), Elortegui (2003) y fundamentalmente de Monereo (2011), quien metodológicamente propone un instrumento denominado pauta de análisis de incidentes críticos (PANIC). Dicho instrumento será retomado en las situaciones didácticas que se diseñarán en la propuesta, como un andamiaje que contribuya a los docentes en formación a fortalecer sus capacidades profesionales bajo el enfoque centrado en el aprendizaje estipulado en el Plan de Estudios 2022.

La propuesta está en proceso de diseño para que se aplique con docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas a manera de pilotaje con la finalidad de hacer los ajustes pertinentes y pueda realizarse una versión para compartir en la comunidad docente.

La propuesta didáctica se considera pertinente debido a que la reflexión de la práctica con docentes en formación es indispensable para que de manera gradual, sistemática y profunda se asuma la docencia como un ejercicio profesional que abarca diferentes dimensiones para su análisis y acción. El empleo del análisis

y detección de incidentes críticos es una estrategia pertinente para que los estudiantes puedan identificar de sus jornadas de práctica, eventos que los han desestabilizado dentro de su arco de actuación, por lo que el poder hacer un alto, mirar el problema, reflexionarlo y buscar modos de actuación en beneficio de futuros eventos, es un ejercicio significativo para la conformación de la identidad docente.

De esta manera, se contempla como objetivo central el fortalecer los procesos de reflexión de la práctica a través del análisis de Incidentes Críticos para contribuir al perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y a le vez sea un insumo de apoyo con los docentes formadores en los ejercicios de reflexión de la práctica en las diversas licenciaturas ofertadas por la institución.

Para Monereo (2011), los Incidentes Críticos se conceptualizan como un evento o suceso desestabilizador y problemático, que puede ocasionar algún tipo de reacción en alguno de los participantes, lo cual lo pone en “crisis” y tiende a reaccionar de manera negativa o en el mejor de los casos, lo encamina a re-pensar la propia actuación para mejorarla. Implica hacerles frente en forma de concepciones, estrategia y/o sentimientos; se caracteriza por surgir de una situación inesperada y desafiante, en el contexto del aula y /o en el contexto escolar; a menudo es consecuencia de un conflicto latente que aparece de forma insospechada y explosiva. Menciona que puede emerger en la interacción con los otros, pero también en la interacción con uno mismo (en el contexto mental); que supera un determinado umbral emocional que, en un primer momento, desestabiliza a quien lo recibe y le moviliza para adoptar alguna medida de urgencia, generalmente automatizada y poco meditada; asimismo, cuya percepción e interpretación es subjetiva y por consiguiente, puede ser únicamente crítico y desequilibrante para quien así lo siente, pero no necesariamente para los que están a su alrededor y cuya correcta resolución requiere adoptar una posición estratégica.

Monereo (2011) propone un instrumento para orientar de manera sistemática su análisis, denominado: ***Pauta de Análisis de Incidentes Críticos*** **(PANIC),** el

cual favorece un examen pormenorizado de las condiciones y variables que han propiciado el incidente crítico, con la finalidad de buscar soluciones razonadas que permitan aprender del conflicto y prevenir situaciones parecidas.

La pauta se compone de cuatro fases: 1. *Descripción del contexto en el que se sitúa el Incidente Crítico*, 2. *Descripción del Incidente Crítico* (quién o quiénes, dónde, cuándo y cómo del Incidente crítico en sí: qué ocurrió, qué se dijo o se dejó de decir, qué se hizo o se dejó de hacer, qué se sintió o se dejó de sentir). 3.*Actores que intervinieron en el Incidente Crítico*. Se identifican sus concepciones sobre sí mismos, sobre las causas, efectos y responsabilidades de lo acontecido, obligando a aflorar los sentimientos asociados a ese Incidente Crítico, el análisis de las estrategias de resolución del Incidente Crítico que los actores han puesto en juego, y sus previsibles consecuencias, bajo las circunstancias del contexto; y 4. *Intervención y seguimiento*. Consiste en diseñar una intervención y seguimiento del incidente crítico para tratar de solucionarlo o minimizar su impacto.

La propuesta versa entonces en el diseño de secuencias didácticas centradas en la propuesta teórica y metodológica de Monereo (2011) situándola en el contexto y realidad que viven los futuros docentes en sus jornadas de prácticas profesionales.

Metodología. Para efectuar el desarrollo de la propuesta didáctica, se opta por la metodología cualitativa, considerando para ello a la Investigación-Acción. Latorre (2005) menciona que la Investigación-Acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión; para ello, el pilotaje será con estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas para valorarla y hacer los ajustes respectivos.

Las 4 fases que se pretenden efectuar en la investigación se describen a continuación:

1. *Plan de Acción*, donde se especifica el problema, se diagnostica, se efectúa revisión documental, el establecimiento de un supuesto que se pondrá

posteriormente en acción, la formulación de objetivos y un cronograma donde se estipulará el diseño de la propuesta didáctica.

2. *Acción.* Puesta en práctica de la propuesta didáctica.

3. *Observación en la acción.* Documentación del proceso de la investigación a través de instrumentos para la recolección de información para identificar evidencias para comprender si la propuesta didáctica fortalece procesos de la reflexión de la práctica con docentes en formación.

Para efectos de la investigación, los docentes investigadores compartirán la responsabilidad de: aplicar la propuesta didáctica con docentes en formación; describir la acción (autoobservar y supervisar la acción de otras personas) y solicitar a los docentes en formación sus opiniones con respecto a las actividades efectuadas (supervisar conversaciones críticas sobre la investigación). Dicha triangulación de datos permitirá recoger información identificando criterios de mejora, seleccionar fragmentos de datos que servirán como evidencia de la mejora.

Los instrumentos que se emplearán para la recolección de la información permitirán documentar el proceso en la aplicación de la propuesta; entre ellos están: diario de un grupo, grabaciones, cuestionario y diario del investigador.

4. *Reflexión.* Es la fase de cierre del ciclo y dará paso a la elaboración del informe del pilotaje de la propuesta didáctica donde se identificarán oportunidades y áreas de mejora.

Resultados. La investigación se encuentra en su fase inicial teniendo un análisis teórico y metodológico que subyace a la propuesta didáctica; asimismo, en esta fase se encuentra en proceso el diseño de la propuesta con los siguientes apartados: Título de secuencia didáctica, Duración, Propósito, Capacidades a fortalecer del perfil de egreso, Contenidos, Procedimiento (inicio, desarrollo y cierre), Evaluación, evidencias, Recursos didácticos y Bibliografía.

Los resultados que se proyectan son alentadores debido al interés que se muestra por parte de docentes formadores en cuanto a la temática que se puede considerar poco explorada bajo este tenor metodológico, lo que augura posibles beneficios para la formación inicial docente.

Discusión. Aunque resulta complicado demarcar los incidentes Críticos sobre los cuáles intervenir, algunos investigadores (Adger, Hoyle y Dickinson, 2014; Contreras, Monereo y Badía, 2010. Citados por Monereo 2011), clasifican los Incidentes Críticos en siete bloques generadores de conflicto: a) Relativos a la organización del tiempo, espacios y recursos, b) Relativos a las normas de conducta, c) Relativos a la claridad y adecuación de los contenidos transmitidos, d) Relativos a los métodos de enseñanza, e) Relativos a la motivación, f) Relativos a la evaluación, g) Relativos a los conflictos personales que pueden producirse entre alumnos, padres y profesores.

Sin embargo, se espera identificar posibles nuevos bloques generadores de conflicto acordes con la realidad que actualmente viven los futuros docentes en sus escuelas de educación secundaria donde ejercen sus prácticas profesionales relacionados al uso de las tecnologías (IA), temas de inclusión, equidad, problemas socioemocionales, etc.

Se esperan resultados alentadores en beneficio de la formación docente en general.

Referencias

Castelló, M. (2009). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Edebé

Elórtegui, N., Fernández, J., Medina, M. (2003). Los Incidentes Críticos en la Formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias de la naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *17*(1), 101-112. http://www.redalyc.org/pdf/274/27417107.pdf

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica*. Paidós.

Fierro, C. (2008). *Transformando la Práctica Educativa*. Paidós.

Gobierno de México. (2022). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología*. Acuerdo 16/08/22. Anexo 17.

https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/NSOxtLMDHk-ANEXO_12_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

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

Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes.* Díaz de Santos.

Monereo, C. (2011*). Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Graó.

Shön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Tedesco, J. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. UNESCO.

Reflexiones emancipadoras de la pedagogía en la (LEAM, LEAE)

Escuela Normal Superior del Estado de México
Miguel Eslava Camacho
Erika María Baltazar Martínez
Irma Montes de Oca Camacho

Palabras clave: *pedagogía, revolución de las conciencias, hermenéutica, lo cotidiano.*

Resumen. Las nociones teóricas que imprimen a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) implican la Revolución de las Conciencias, derivada de un proceso integral que enmarca la política educativa actual (desde el 2019 a la fecha, 2026), en estos sentidos epistemológicos, la ponencia que aquí se describe, consiste en el avance de la investigación titulada *Construcciones Pedagógicas de la NEM (LEAM, LEAE)*.

Aquí se conforman las discusiones argumentativas de la Pedagogía Crítica (Freire,1970), con el fin de establecer las figuras de análisis para la confrontación con el dato empírico recuperado en campo, bajo la mirada hermenéutica de Michel De Certeau (1996) donde se retoman lo cotidiano y dentro de él las estrategias y táctica, a través de este proceso epistemológico se pretende desde el método hermenéutico dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo desarrollan las construcciones pedagógicas, los docentes en formación de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de Matemáticas (LEAM) y de Español (LEAM)?

El entramado que se enmarca se da entre las figuras de análisis, los marcos conceptuales de la NEM para las Escuelas Normales y el trabajo que se realiza con los estudiantes que cursan las asignaturas que conforman el trayecto formativo de Práctica Profesional y Saber Pedagógico del séptimo semestre de las LEAM y LEAE, correspondientes al plan 2022, generación 2022-2026, denominadas Aprendizaje en el Servicio. Finalmente se expone el enfoque cualitativo y como la base metodológica, a la Hermenéutica, como la posibilidad proyectada para el trabajo de campo.

El perfil de egreso como reto pedagógico, a modo de introducción. La incursión del enfoque humanista en la Política Educativa mexicana, desde el 2019, con una mirada pedagógica situada en la libertad y la educación en comunidad, insta a la formación docente a replantearse. Por lo que el objetivo de nuestra investigación consiste en:

Argumentar las construcciones pedagógicas con los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que coadyuven en el pensamiento libertario, en los docentes en formación del cuarto año de las LEAM y LEAE (Plan 2022)

Siendo dos nuestros grupos, la LEAM, 16 estudiantes, 10 hombres y seis mujeres y en el caso de la LEAE, 22 estudiantes, cinco hombres y 17 mujeres, ambos de la generación 2023-2026. De la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM). Los planes y programas de estudio de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de Español y Matemáticas (2022), respectivamente, determinan en su perfil general de egreso, rasgos formación pedagógica, formación disciplinar, vinculo escuela-sociedad, diseño y gestión de ambientes de aprendizaje; entre otros, que retan a los estudiantes para ser intelectuales de la educación, en su formación desde lo pedagógico, al abandonar la visión de operadores la cual predominó en el periodo neoliberal.

El perfil general, parte del concepto de capacidad;

Cuando hablamos de capacidades nos referimos en resumidas cuentas a dos aspectos: conocimientos y habilidades. Estos elementos sirven principalmente de apoyo a un ente para poder desempeñarse. Además, los conocimientos y las habilidades pueden ser individuales, cuando nos referimos a las personas, o colectivas, cuando se atribuyen a una institución, organización o sociedad. (Gonzalez, 2021, pág. 41)

Con respecto a los normalistas de séptimo semestre, generación 2022-2026, serán los primeros egresados del Plan 2022, que den muestra *o no* del logro del perfil de egreso, con una gama diversa de conocimientos y habilidades que han de mostrar, en el caso de nuestra investigación, con respecto a la argumentación de la pedagogía crítica en el contexto de la asignatura: Aprendizaje en el servicio.

En esta asignatura se desarrollan las secuencias didácticas, ahora denominadas planos didácticos por la NEM, para su diseño e implementación lo que exige capacidades pedagógicas (SEP, 2025). Para ello habrá que discutirse la postura crítica.

La Pedagogía Crítica hacia una Educación para la Liberación Establecer una argumentación de la pedagogía critica, lleva a reflexionar sobre la importancia de determinar las necesidades del sujeto, en su contexto, su tiempo y su historia, es prioridad guardar un poco la distancia con la velocidad en que estamos instalados en esta sociedad moderna “hubo un autor que existió en el siglo XVII, Comenio, que ya advertía, en aquel tiempo que a mayor velocidad -en educación- menor reflexión” (Carrizales, 2003, p. 31).

Por lo que el pedagogo ve lo que otros no ven; advierte la distancia que hay entre la cultura escolar y la cultura de la vida; se esfuerza para que los sujetos puedan vivir una vida armoniosa libre de la velocidad moderna. “Por esto mismo, la pedagogía se dirige más a propiciar las condiciones de una vida digna que a transmitir unos saberes sin historia” (Zambrano, 2006, p. 159), lo que involucra la incorporación emancipadora de la educación.

En el contexto mexicano, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un esfuerzo por transformar el sistema educativo nacional, moverlo desde una lógica instrumental a una formación integral, humanista y democrática.

El punto de partida de Freire es una crítica a la educación que él denomina bancaria. En este modelo, el eje del docente es el proceso del conocimiento que él posee y lo deposita en los educandos reducidos a objetos a pasivos, lo describe con precision, respecto a la labor del docente “en vez de comunicarse, el hace comunicados» y depósitos que los educandos, solo, reciben, pacientemente memorizan y repiten" (Freire, 1970, p. 73).

La NEM, en su planteamiento, explícitamente rechaza este enfoque, busca superar la memorización y fomentar el pensamiento crítico. La alternativa freireana es la *educación problematizadora* o *liberadora*, educador y educando mantiene una relación dialógica. Ya no hay un sujeto que enseña y uno que aprende, sino dos

sujetos que en conjunto comprenden la realidad. “El educador ya no solo es el que educa, sino que, en tanto educa, es educado a través del diálogo, el educando, quien, al ser educado, educa” (Freire, 1970, p. 89).

La Pedagogía Crítica de Paulo Freire (1970) no ofrece un recetario, sino un marco ético y filosófico profundo para reorientar la experiencia la educación. Sus postulados para la superación del modelo bancario, con el diálogo pedagógico y la concientización objetiva como último y revolucionario pensamiento, resuenan con fuerza en los principios rectores de la Nueva Escuela Mexicana.

Permea en estos términos la acción emancipadora, la búsqueda de la liberación, en sí mismo, nadie puede liberar a otro, la revolución de la conciencia que abre la posibilidad de la lucha por la justicia social, esa relación entre el opresor y el oprimido.

En nuestro contexto educativo, los únicos que se pueden liberar a sí mismos son los oprimidos; pero, no se puede liberar así mismo sin la comunidad; si, al derrocar a los opresores, se tiene como finalidad ser y actuar como éstos últimos e incluso con mayor crueldad. Por ello, la noción de práctica educativa se desliza hacia la comprensión crítica de la participación comunitaria.

Acerca de cómo, haciendo educación en una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos, por coherencia, a generar, estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la participación por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo. (Freire, 1996, p. 73)

Ejerce el derecho a participar, en el quehacer educativo, involucra la generación emancipadora del docente en formación, en el seno de la Escuela Normal.

Postura Hermenéutica de la Construcción Pedagógica La base de la mirada teórica se encuentra en la hermenéutica de Michel de Certeau (1996), la cual establece la importancia de darle voz al pueblo, como parte fundamental de reconocer la fuerza de la comunidad en lo cotidiano.

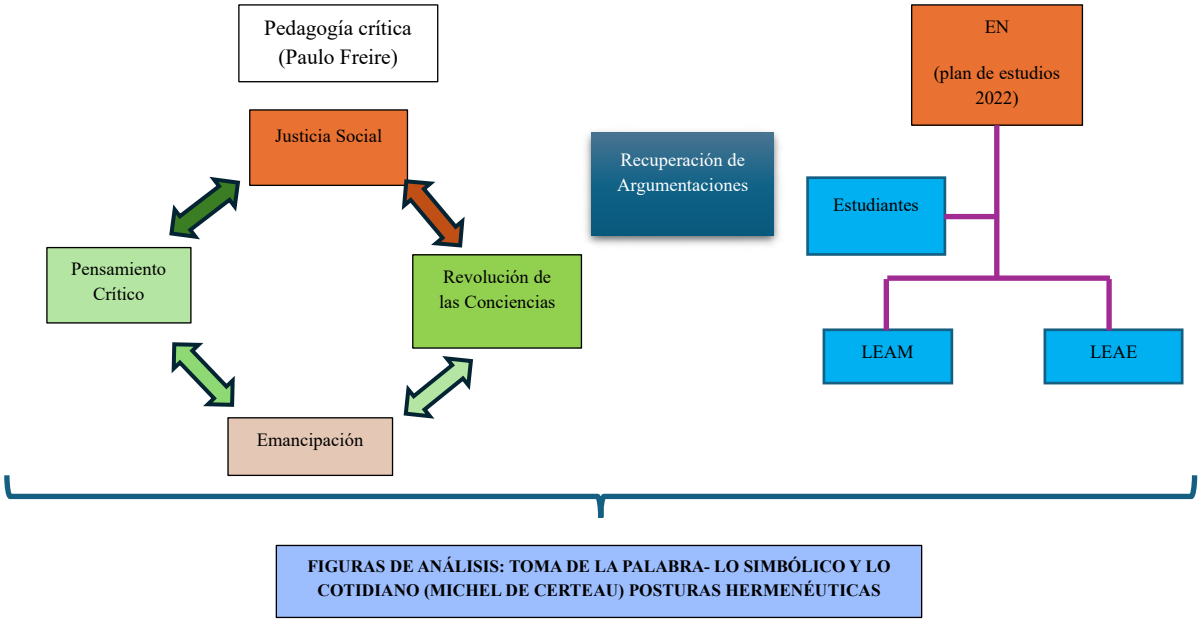
Para De Certeau, lo *cotidiano* no es el escenario de lo repetitivo y lo insignificante, sino el espacio donde los individuos, a través de sus prácticas se

apropian de los productos y las estructuras impuestas por un dominante (lo que él denomina estrategias). “La vida social se define por una dialéctica constante entre las estrategias de las instituciones con lugares propios que crean, como una escuela, para el control y la homogenización y los usuarios” (De Certeau, 1996, p. 40).

Los usuarios hacen uso de tácticas, frente a las estrategias impuestas por los grupos de poder. Una táctica es "una acción calculada que se decide por la experiencia de posesión un poder propio no tiene más que el otro. Por lo que juega con el terreno que se le impone y la organización dee una fuerza exterior" (De Certeau, 1996, p. 41).

Esta distinción es fundamental para las Escuelas Normales: la institución opera estrategias, pero los estudiantes, en su cosas conscientes, despliegan un sinfín de tácticas para habitar. En estos preludios la construcción de una pedagogía crítica en los estudiantes participantes de esta investigación, implica reconciliar en lo cotidiano las estrategias y las tácticas que permitan la construcción de la conciencia pedagógica acompañada de la emancipación para la justicia social.

Figura 2. *Entramado epistemológico, estudiantes de la EN*



Fuente: elaboración propia.

Perspectiva metodológica. Se determina una mirada cualitativa y el enfoque dirigido al método hermenéutico, en este orden de ideas, para interpretar y comprender lo más fielmente posible la internalidad de un sujeto, es necesario considerar la dimensión valorativa y para ello ha de considerarse el contexto, lo que rodea al sujeto.

De manera que hay que reconocer que la interpretación que se haga del sujeto y su contexto estará teñida por los preconceptos del intérprete (Rojas, 2014, p. 41)

Dado el método de investigación, centrado en la hermenéutica, con ese rigor contextual, objetivo y subjetivo de nuestro objeto de estudio, se considera que la técnica de investigación se guiará hacia las historias de vida frente a la pedagogía crítica en el contexto de la NEM.

La recopilación de información en la técnica de historia de vida suele involucrar entrevistas en profundidad y la revisión de documentos personales. El investigador trabaja con el sujeto o sujetos para ayudarlos a narrar su historia de vida y reflexionar sobre los eventos y experiencias que han tenido impacto significativo en su vida. (Medina, Rojas, Bustamante, & Loaiza, 2023, p. 34)

Para la adecuación a nuestro informe de investigación, las historias de vida, serán recuperadas durante trabajos en la asignatura Aprendizaje en el Servicio, entorno a la pedagogía crítica.

Resultados preliminares. La cotidianidad como figura de análisis de la hermenéutica, permitirá reconocer las argumentaciones que presentan los estudiantes, frente a dos momentos importantes, la construcción de la planeación didáctica, así como en sus momentos durante la práctica profesional en las escuelas secundarias, se destaca por ejemplo algunas historias de vida ya recuperadas, ancladas en las controversias entre lo que se trabaja en la EN y lo que se solicita en la escuela secundaria "*Mi titular me dice que no use el libro de texto gratuito, porque es pura política, ahora que hago, si me pide mi docente de la normal que lo incorpore en mis actividades, entonces mejor lo pongo en la planeación para que me la firmen en la normal y ya no lo hago en la secundaria"*

(Ingrid, LEAE, 2025). Las estrategias de las escuelas, propician que las tácticas de la estudiante se muevan para superar los obstáculos, donde la argumentación liberadora se pierde ante las imposibilidades de su implementación. Aún estamos en el proceso de recuperación e interpretación de resultado.

Conclusiones preliminares. Se encuentran en proceso de construcción; sin embargo, algunos hallazgos plantean las dificultades que enfrentan los estudiantes para argumentar la pedagogía crítica, en el contexto de la acción emancipadora. Las nociones establecidas tanto en la en como en la escuela secundaria de práctica, son contradictorias y/o no han sido aprehendidas desde la postura de la NEM.

Referencias

Carrizales, C. (2003). *Paisajes Pedagógicos I. México: Lucerna Diogenis, La lámpara de Diógenes*.

Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Siglo XXI.

Gonzalez, H. (2021). Capacidades: (otra vez) un análisis conceptual y metodológico. *Intersticios Sociales* (21), 9-43.

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Y Loaiza, R. (2023). *Metodología de la Investigación, técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología.

Rojas, B. (2014). *Investigación cualitativa, fundamentos y praxis*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

SEP. (2025). *Programa de los Cursos de Aprendizaje en el Servicio*. SEP

SEP. (2022). *Plan de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje. Anexo 11*. SEP.

Zambrano, A. (2006). *Conntributions to the comprehension of the science of education in France concepts, discourse and subjects*. Atlantic International University.

La institucionalización actual de la matemática escolar

Escuela Normal Superior del Estado de México
Francisco Javier García Reyes
Verónica Mora Rojas
Gabriela Porcayo González

Palabras clave: *cambio cultural, institucionalización, enseñanza, educación superior.*

Resumen. El documento describe una experiencia de enseñanza sobre el uso de las ideas de la matemática escolar asociadas con las mediciones entre las diferentes unidades de longitud y sus equivalencias. En general los estudiantes de la Normal les indican a sus alumnos cómo hacer las transformaciones y después les solicitan resolver ejercicios y problemas verbales. En el experimento de enseñanza aquí reportado se emplearon las equivalencias entre los centímetros, los metros, los decímetros y los milímetros para desarrollar una tarea en ambiente de juego. Los estudiantes de la escuela normal decidieron emplear el mismo juego con sus alumnos haciendo varias modificaciones a la propuesta original. Quedó pendiente la aclaración del significado del factor de proporcionalidad en términos de gráficas en el plano cartesiano.

Introducción La enseñanza de la matemática desarrollada por los alumnos de la Escuela Normal centra la atención en los procedimientos, el texto que sigue es parte de la transcripción de una clase:

El estudiante normalista (EG) está exponiendo (la maestra quien es responsable del grupo está en la esquina derecha del salón sólo observa). En el pizarrón esta la imagen de un ángulo agudo con su bisectriz. El grupo es de primer año, tiene 35 alumnos con edades entre 12 y 13 años. EG me indica un lugar a la mitad de la segunda fila de bancas (hay cinco filas), las demás bancas están ocupadas. A los alumnos por breves momentos les llama la atención mi presencia,

hacen comentarios entre ellos (no se escuchan), después parecen olvidar mi presencia.

EG: este de acá (señala las líneas del pizarrón, los alumnos cambian la vista entre su cuaderno y el pizarrón, dibujan una imagen similar en su cuaderno), y nos tiene que quedar 10, es mi línea, 10, 20, 29, les queda exactamente igual (EG usó la regla para dibujar las líneas). Ok, vamos a realizar otro ángulo (anuncia el trabajo que sigue), ¿ok? Realicen un ángulo de la medida que ustedes quieran (desea mostrar la generalidad del procedimiento para bisecar un ángulo). A ver, otra línea. Bueno, marquen su ángulo (marquen y señalen son sinónimos), por favor, de la medida que ustedes quieran. ¿Ya está el otro ángulo? Ya estuvo. Ok, (EG verifica el avance del trazo con algunos alumnos del frente) vamos a hacer exactamente lo mismo (repetir el procedimiento anterior), ¿ok?...

Ahora colocamos (EG al mismo tiempo dibuja en el pizarrón) nuestro compás, la punta de nuestro compás en el vértice (señala un punto). Lo abrimos a una medida que usted quiera (no aclara por qué). Cortamos el primer arco (arco es una sección de la circunferencia, no corta al arco, dibuja la intersección entre el rayo y el arco), el primero, hacemos un arco en el primer rayo (está arriba de la figura). Y hacemos el segundo arco en el segundo rayo (los alumnos entienden que el segundo es el otro rayo manteniendo la misma abertura del compás). Ok. Ahora ponemos nuestra punta del compás en la intersección de nuestro rayo y nuestro arco (indica el trazo de la marca -arco- muestra el trazo dentro del ángulo). Y hacemos un arco acá, de este lado (hace otra marca señalando la intersección de los dos arcos*).* ¿Ya está hasta ahí? ¿Alguna duda hasta ahí? La medida de ahí (mantiene la misma abertura del compás). Colocamos la punta de nuestro compás en la otra intersección de nuestro arco y nuestro rayo (espera para que los alumnos sigan sus indicaciones, continúa con la bisección del segmento formado por la intersección de los arcos y cada uno de los rayos).

Fin de la transcripción. El énfasis está centrado en las indicaciones, EG tiene cuidado para que sus alumnos reproduzcan los trazos que él hace en el pizarrón, esta forma de enseñanza crea pautas por la repetición de acciones, la maestra del

grupo acepta esta clase de enseñanza y la clasifica como normal, y cuando es compartida por grupos de profesores tal forma de enseñar se institucionaliza y por esa razón es legítima, con ello también se generan los papeles tanto del maestro como del alumno, el primero dice qué hacer y el segundo sigue las instrucciones, la secuencia: repetición de acciones, tipificación de quién hace qué, la aceptación intersubjetiva entre grupos de maestros valida tales ejercicios sobre la enseñanza, las ideas para la descripción de esa situación son de Berger y Luckman (1991), los alumnos cuando ingresan a la escuela son guiados por sus maneras de enseñar y aprender, para adquirir educación tendrán la necesidad de elaborar estrategias para sobrevivir a la escuela, dos ejemplo son mostradas en las figuras 1 y 2.

Figura 1. *Tijeras como compás*

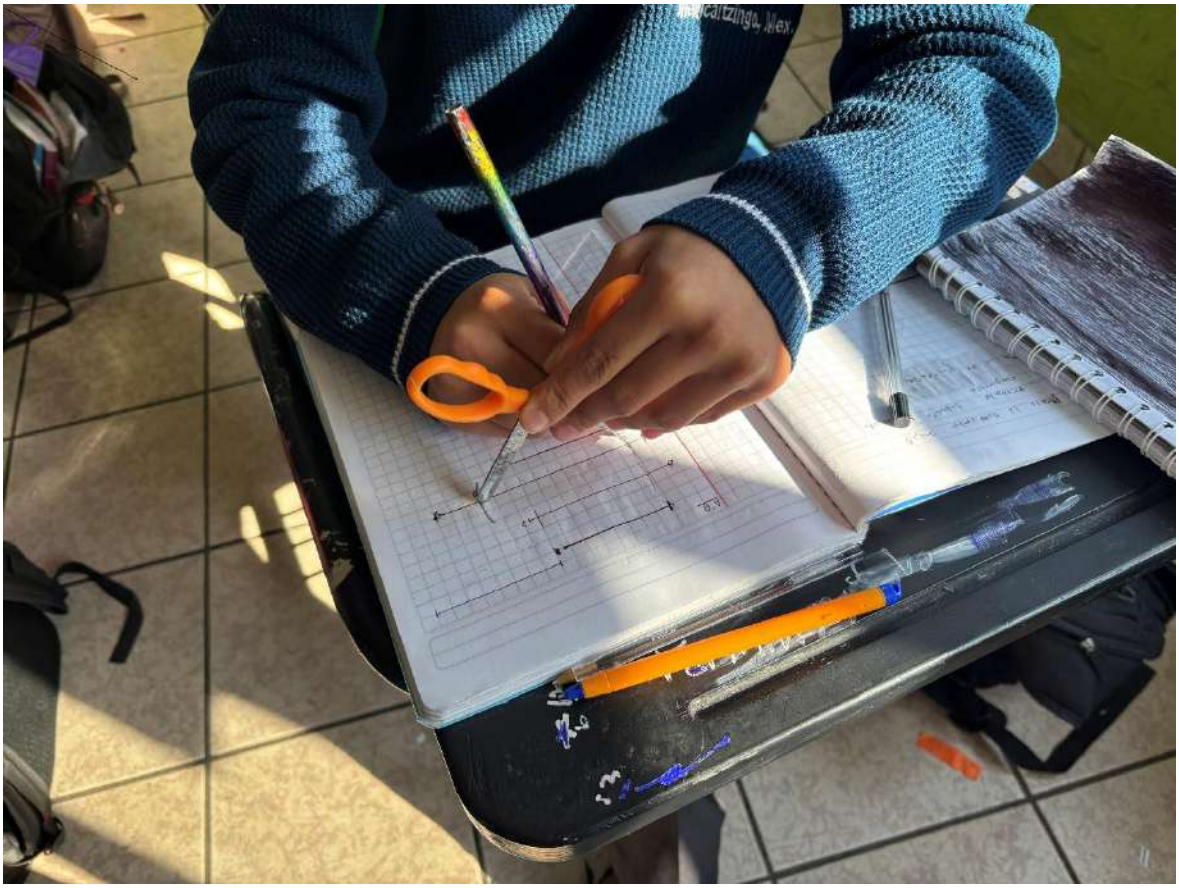


Figura 2. *Ángulo Bisectriz*

En la figura 1, el alumno usó las tijeras para “trazar” los arcos, el maestro ha usado el compás, así, los alumnos han interiorizado emplear el mismo instrumento, su carencia la sustituye por las tijeras; en la figura 2 la intersección de los arcos entre sí no coincide con algún punto de la bisectriz del ángulo, así, el estudiante hace una corrección y el trazo de la línea punteada divide al ángulo en dos mitades. Su texto dice: “Ángulo. ‘Bisectriz’. Es la línea que es semi-recta que se dobla a la mitad que tiene inicio y no fin”. Su expresión “… es semi-recta que se dobla a la mitad…” no parece tener sentido, lo adquiere cuando se esfuerza por dibujar una semi-recta que divida al ángulo en dos partes iguales, como si se hubiese doblado el papel donde está el ángulo. El uso de otro instrumento disponible para sustituir el que el maestro emplea, es una estrategia de los alumnos, como cortar papel con una regla o un lápiz a cambio de regla, o construir una regla con una tira de papel el propósito es intentar seguir las indicaciones más parecidas a las del maestro y que el resultado final corresponda al esperado, como sucedió en la figura 2, el alumno intenta seguir las indicaciones del maestro paso a paso pero también ha visto que su dibujo no es del todo adecuado, así que corrige su dibujo y hace que la semi-recta tienda a la bisectriz aunque la intersección de los arcos no pertenezca a ella.

En situaciones en las cuales se les deja a los estudiantes contestar de acuerdo con sus interpretaciones los resultados son diversos. *Pregunta: En la mañana del miércoles tú y tus cuatro amigos compraron un cubrebocas y un lapicero. Si los cubrebocas cuestan $7 y los lapiceros $12*. ¿Cuál es el número en común de la situación? Respuestas: 1, es *un* cubrebocas y *un* lapicero. 19 porque 7 + 12 = 19; 84 porque es el factor común de 7 y 12 (registro Ana2024).

En el caso de la transcripción de EG estaba señalada la tarea final: dibujar la semi-recta que dividiera al ángulo con el procedimiento señalado, en el registro de Ana2024, no hay pistas que sugieran la respuesta adecuada, de ello la variación en las respuestas. Sin embargo, ambas descripciones sugieren apropiaciones.

Las respuestas producidas en un momento determinado están precedidas por enunciados anteriores, es decir la respuesta actual es producto de una cadena previa de otras afirmaciones. Pensar la educación sin atender las acciones del otro

es simplificarla a esquemas sin asociación con la realidad. Las afirmaciones de los alumnos tienen una relación directa con el ambiente, el escenario, el tema, la intención, los propósitos que ellos generan o suponen tiene el maestro, los cuales acotan el desarrollo de la clase, los alumnos tienen un papel siempre activo, perpetuamente generan respuestas, todas traducidas en acciones incluyendo hacer nada, para tal descripción fueron tomadas las ideas de Bajthín (1982), el estudiante interpreta, nunca es pasivo, usa la información de manera creativa y generalmente de forma diferente de las intenciones iniciales del maestro el resultado final es una representación propia que es muestra de su apropiación personal del tópico en discusión (Chartier, 1992).

Hacerse de alguna idea que antes un sujeto no tenía y ahora la tiene, es una tarea mental donde el objeto pensado (noúmeno), se traduce a una representación (es un objeto que toma el lugar de otro objeto) y con ella se hacen operaciones (Freudenthal, 1983), los resultados de esas operaciones es otra representación del noúmeno original, ahora transformado en una meta-representación (Horton & Brennan, 2016). Se da por cierto que la unidad de pensamiento para la comunicación (individual y colectiva) es el enunciado (Bajthín, 1982), sobre algún objeto físico o mental, el conocimiento de un individuo es considerado como su red personal de más de dos dimensiones, cada uno de los nodos de la red por separado y con sus relaciones, es decir, una red está formada por conexiones entre nodos; usando la idea de representación, es una colección personal y finita de representaciones con sus conexiones e interdependencias eso es el conocimiento de una persona.

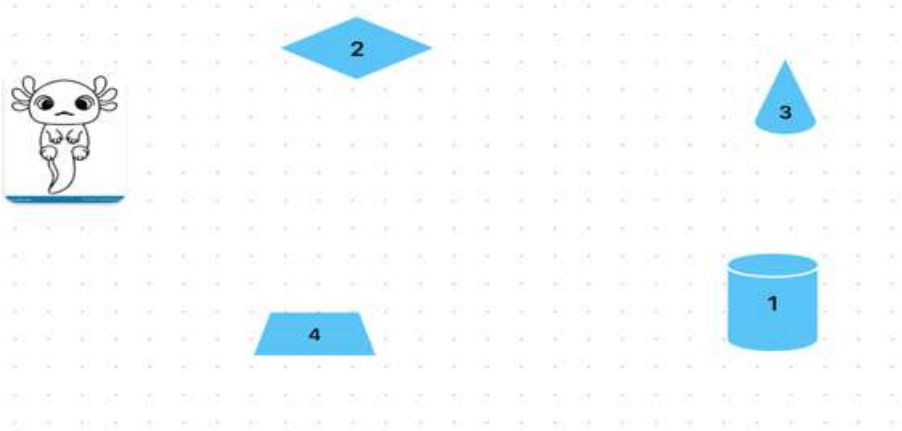
El experimento de enseñanza. Los alumnos van a prácticas en las escuelas secundarias, para ello comunican en las clases de la Normal sus temas y la secuencia que han pesado desarrollar, uno de ellos fue las conversiones entre unidades lineales, la forma propuesta: decir cómo se hacían las equivalencias entre centímetros, metros, decímetros y milímetros seguida por una colección de ejercicios, el algoritmo involucrado *la regla de tres*, a cambio de tal secuencia se les propuso usar el siguiente juego:

Viaje de Axolotl (elaboración propia). *Materiales:* Hoja de trabajo (tablero). 20 cartas con alguna medida tomada de la tabla de conversiones.

Instrucciones: El objetivo es llevar al ajolote desde donde se encuentra hasta la imagen 4 pasando ***dentro*** de cada una de las figuras. El viaje se hace dibujando segmentos con la medida de la carta que sea mencionada, una a continuación de otra. El inicio es cualquier parte del segmento bajo Axolotl. El punto final de cada recorrido debe estar dentro de la forma, las formas no se deben cruzar por los segmentos, a cambio sí se pueden cruzar las líneas del recorrido. Se barajan las 20 cartas, el conductor del juego anotará el resultado en el pizarrón. El primer jugador que llegue dentro de la figura 4 es quien gana.

Tabla 1

Tabla de conversiones (el último renglón es el factor de conversión)			
Centímetros	Metros	Decímetros	Milímetros
1	0,01	0,1	10
2	0,02	0,2	20
3	0,03	0,3	30
4	0,04	0,4	40
5	0,05	0,5	50
…	…	…	…
1	0,01	0,1	10



Metodología. El experimento de enseñanza se desarrolló con 30 alumnos de matemáticas del tercer semestre durante la semana anterior a sus prácticas. Se tomó el registro etnográfico de sus procesos, y los comentarios durante el desarrollo. Fue una observación no participante. Para prever la falta de reglas en los grupos de práctica, se usaron medidas no convencionales en una regla con 16 secciones construida con tiras de papel, a cada sección se le llamó “centímetro”.

Resultados. Los estudiantes de la escuela normal tienen la inclinación hacia la enseñanza centrada en señalar los procedimientos seguida de ejercicios y problemas, un estudiante expresa: “no sé si estoy enseñando matemáticas o sólo jugando”, durante el desarrollo de la tarea involucrada en el viaje de Axolotl, los alumnos de inicio recurrieron al procedimiento de la regla de tres con lápiz y papel o calculadora, después tomaron conciencia que en la tabla están todas as equivalencia de las posibles longitudes de los segmentos.

Discusión y conclusiones. En el juego de Axolotl, recurrir a los cálculos con lápiz o con calculadora sugiere la internalización profunda de la forma algorítmica de la enseñanza entre los estudiantes, después de varios cálculos y concentrar la atención en la tabla, recurrían al dato expresado en centímetros, con lentitud y algunos de ellos vía diálogos (primero 2 luego 3) empezaron a construir el sentido de cada una de las longitudes, decían: “1.3 decímetros son estos mira (mostrando la regla de papel)”, de los alumnos quienes abordarían ese tópico de equivalencias decidieron primero jugar y después mostrar la tabla, otros dejarían celdas en blanco y les pedirían a sus alumnos completar la tabla y a continuación jugar. Como conclusión: conviene elaborar didácticas en las cuales los alumnos usen las ideas que serán abordadas en clase a cambio de primero caracterizarlas y después desarrollar ejercicios.

Referencias

Bajthín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajthín, *Estética de la creción verbal* (Vol. I, pp. 248-294). Siglo XXI.

Berger, P., y Luckman, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Penguin Books.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa.

Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. D. Reidel Publishing Company.

Horton, W., y Brennan, S. (2016). The Role of Metarepresentation in the Production of Referring Expressions. *Frontiers in Psycology*, 1-12.

Ryle, G. (2009). The Thinking of Thoughts What is 'Le penseur´ Doing. En G. Ryle, *Collected Essays 1929-1968* (pp. 494-509). Routledge.

Perspectivas de la evaluación con estudiantes de la ENRA

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan
Blanca Nely Salinas Pedro

Palabras clave: *evaluación, educación, estudiantes.*

Resumen. La evaluación educativa es clave en la formación docente y debe evolucionar hacia un modelo formativo y colaborativo, como lo propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA), la evaluación sigue dominada por métodos tradicionales centrados en la calificación numérica. Los principales desafíos incluyen el desconocimiento del propósito de la evaluación, cambios de criterios sin claridad y estrategias estudiantiles enfocadas en aprobar sin aprendizaje significativo.

La investigación, con un enfoque cualitativo basado en la etnografía educativa, empleó observación participante, entrevistas y grupos focales. Los primeros hallazgos revelaron que los alumnos mostraban resistencia al cambio, con la falta de capacitación en los docentes para aplicarla, dificultades en la implementación y una aceptación gradual de la evaluación formativa. Se identificó que los estudiantes que han logrado entender esta metodología perciben una mejora en su aprendizaje.

Para alinear la evaluación con la NEM, se recomienda capacitar a los docentes, mejorar la comunicación sobre los criterios evaluativos, involucrar a los alumnos en su propia evaluación y desarrollar materiales educativos específicos. Se sugiere implementar un modelo piloto para evaluar su viabilidad antes de una adopción generalizada.

Introducción. La evaluación educativa es un proceso fundamental en la formación de docentes, y su comprensión y aplicación deben evolucionar acorde con los cambios en los modelos educativos. En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

(NEM), la evaluación adquiere un carácter formativo y colaborativo, alejándose de la simple asignación de calificaciones. Esta ponencia analiza las perspectivas de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA) sobre la evaluación, sus desafíos y la necesidad de una transformación acorde con la NEM.

Diagnóstico. Los alumnos de la ENRA demuestran desconocimiento en las perspectivas de la evaluación, este siendo un parteaguas para definir la evaluación formativa y sumativa. En la ENRA, la evaluación del aprendizaje sigue estando en gran medida influenciada por paradigmas tradicionales centrados en la calificación numérica y la administración escolar, en contraste con el enfoque formativo y colaborativo que propone la NEM.

Planteamiento del problema. La evaluación del desempeño en la ENRA enfrenta tres desafíos principales desde la perspectiva estudiantil:

1. **Desconocimiento de la evaluación**: Falta de comprensión sobre su propósito y metodología, a los alumnos de primero a tercer grado de la ENRA
2. **Actualizacion de los planes y programas de estudio**: Modificaciones en los parámetros de evaluación sin claridad o comunicación adecuada.
3. **El alumno estratégico**: Estrategias para aprobar sin necesariamente desarrollar aprendizaje significativo.

Pregunta de Investigación. ¿Cuáles son las perspectivas de los estudiantes de la ENRA sobre la evaluación? ¿Cómo puede implementarse una evaluación formativa con la NEM?

Hipótesis. Se plantea que la evaluación en la ENRA aún responde a esquemas tradicionales y que tanto docentes como estudiantes desconocen o aplican parcialmente los principios de la evaluación formativa y compartida. Un cambio efectivo en la evaluación requeriría sensibilización y capacitación sobre sus beneficios.

Enfoque teórico. La evaluación formativa busca optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la retroalimentación continua, mientras que la evaluación compartida involucra activamente a los estudiantes en su propia evaluación a través de la autoevaluación, la coevaluación y el diálogo con los docentes. Estos enfoques coinciden con los principios de la NEM, que promueve una educación crítica, participativa y humanista.

Es así como en diversos trabajos académicos suelen puntualizar que en amplio porcentaje de docentes suele confundirse los conceptos de calificación y el de evaluación, no obstante que tienen significados muy diferentes, incluso para algunos profesionales de la educación la evaluación consistiría en asignar una calificación (Álvarez, “Evaluar para conocer, examinar para excluir, 2005).

Otro de los aspectos clave de la evaluación formativa es la retroalimentación, ya que una parte fundamental del proceso consiste en ofrecer a los estudiantes comentarios oportunos sobre aquellos aspectos susceptibles de mejora, con el propósito de fortalecer su aprendizaje de manera continua. En este sentido, la evaluación formativa puede entenderse metafóricamente como el motor que impulsa el aprendizaje, mientras que la retroalimentación representa el aceite que permite que los engranajes de la comprensión funcionen adecuadamente (Brown & Pickford, 2015).

Por otra parte, uno de los principales puntos de encuentro entre la evaluación compartida y el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana se relaciona con la formación para la ciudadanía y la democracia. Desde ambas perspectivas, se busca formar ciudadanos críticos y participativos, y no únicamente técnicos reproductores de conocimiento. Para lograrlo, es indispensable asumir una visión dialógica del proceso educativo, que permita “desburocratizar la evaluación y convertirla en un diálogo constante” (Fernández, 2006, p. 94).

Diseño metodológico. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo basado en la etnografía educativa, una metodología que permite la inmersión del investigador en el contexto educativo para comprender las dinámicas desde una perspectiva interna. La etnografía educativa facilita la observación de las prácticas

docentes y estudiantiles en su entorno natural, permitiendo captar de manera detallada las interacciones, percepciones y actitudes en torno a la evaluación. Se emplearán varias técnicas de recolección de datos:

1. **Observación participante**: El investigador se integrará en las actividades académicas de la ENRA para identificar cómo se lleva a cabo la evaluación y cuál es la respuesta de los estudiantes ante distintos métodos evaluativos.
2. **Entrevistas semiestructuradas**: Se realizarán entrevistas a docentes y estudiantes para conocer sus perspectivas sobre la evaluación, su alineación con la NEM y las dificultades que enfrentan.
3. **Análisis documental**: Se revisarán planes de estudio, lineamientos institucionales y normativas oficiales para comprender cómo está estructurada la evaluación en la formación docente.
4. **Grupos focales**: Se organizarán sesiones de discusión con alumnos para explorar su experiencia y opiniones sobre la evaluación formativa y compartida.

El análisis de la información se hará mediante un enfoque interpretativo, utilizando categorías emergentes a partir de los datos recolectados. Esto permitirá no solo describir las prácticas evaluativas actuales, sino también identificar áreas de mejora y oportunidades para implementar estrategias más acordes con la NEM.

.

Discusión y conclusiones. Entre los primeros resultados se encuentra:

1. **Resistencia al cambio**: Tanto docentes como alumnos muestran resistencia a la transición hacia la evaluación formativa y compartida, lo que dificulta la adopción de un enfoque más participativo y reflexivo.
2. **Impacto en el aprendizaje**: Se resalta que una evaluación centrada en la retroalimentación puede mejorar la comprensión de los estudiantes y fomentar su autonomía en el proceso de aprendizaje.
3. **Participación del alumnado**: La evaluación compartida promueve una mayor autonomía y responsabilidad de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, fortaleciendo su capacidad crítica y analítica.

Estos hallazgos sugieren que la implementación de la evaluación formativa y compartida requiere un cambio cultural y estructural en la ENRA, incluyendo estrategias de sensibilización, capacitación docente y políticas claras que respalden esta transformación.

La transformación de la evaluación en la ENRA no solo es una necesidad académica, sino también una demanda del nuevo modelo educativo que busca formar docentes críticos, reflexivos y comprometidos con la mejora continua de la educación. La evaluación formativa y compartida no solo optimiza el aprendizaje, sino que también fortalece la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes. La implementación de estas estrategias requiere un compromiso institucional, pero los beneficios a largo plazo justifican plenamente la inversión en capacitación, diseño de nuevas estrategias y cambios en la cultura evaluativa.

El reto de transformar la evaluación en la formación docente exige la participación de todos los actores educativos. Si se logra establecer un esquema de evaluación más integral, basado en la retroalimentación y en la construcción del conocimiento de manera colaborativa, la ENRA puede convertirse en un referente en la adopción de prácticas evaluativas innovadoras que respondan a las necesidades del siglo XXI.

Referencias

Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Bisquerra, M. (2006). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Brown, S., y Pickford, R. (2015). *Evaluación de habilidades y competencias en educación*. Narcea.

Fernández, J. (2006). ¿Evaluación? No gracias, calificación. *Cuadernos de pedagogía*, (243), 92–97.

Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior* [Tesis de doctorado]. Universidad de Valladolid.

Molina, M. (2023). *La importancia de la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación infantil* [Tesis de licenciatura], Universidad de Valladolid.

Subalternidad docente desde la vivencia de la NEM

Escuela Normal de Ecatepec
Fabiola Hernández Aguirre
Fabián Martínez Hernández

Palabras clave: *autonomía, docencia, discursos, reforma.*

Resumen. Este trabajo presenta una de las aristas reportadas en el informe final de la investigación que se realizó con estudiantes de posgrado de la Maestría en Interculturalidad para la Paz (MIPCE) y estudiantes del Doctorado egresados de la MIPCE, todos ellos docentes en servicio de educación básica. Esta arista que recupera herramientas teórico metodológicas del Análisis Político del Discurso, tuvo como origen problematizar la experiencia de la propuesta curricular actual de la educación obligatoria en México. Marco curricular que, afirmamos, significa un rompimiento epistémico con la educación basada en competencias que signó la labor educativa y la tarea docente en los últimos 35 años. Finalizar esta investigación ha permitido dar cuenta de las contradicciones que el propio diseño curricular contiene y las tensiones que ha generado la vivencia de su implementación, recuperar las voces de las docentes ha permitido dar cuenta de la reproducción de la subalternidad docente a pesar de la posibilidad de autonomía del propio discurso de la NEM.

Introducción. Este documento desarrolla una de las aristas documentadas a partir de la investigación que tuvo como origen problematizar la experiencia de la propuesta curricular actual de la educación obligatoria en México. Marco curricular que, afirmamos, significa un rompimiento epistémico con la educación basada en competencias que signó la labor educativa y la tarea docente en los últimos 35 años. Finalizar esta investigación ha permitido dar cuenta de las contradicciones y tensiones que el propio diseño curricular contiene. De ahí que este trabajo busca

dar cuenta de una de las aristas de la experiencia de los actores a partir de recuperar las voces de docentes de educación básica.

Metodología. Esta investigación adopta el Análisis Político del Discurso (APD) como enfoque metodológico, una perspectiva desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1985), que se centra en la construcción hegemónica de significados en contextos sociopolíticos específicos. El APD se distingue por su interés en los procesos de articulación discursiva, la constitución de identidades, y el papel del antagonismo en la disputa por el sentido. Así, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es entendida como un campo de disputa discursiva, son posiciones docentes que se articulan, negocian o resisten. Se recuperaron las voces de ocho docentes estudiantes o egresadas de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares a partir de entrevistas semiestructuradas que en este trabajo aborda las voces en torno a la manera en que se significa subalternidad docente a partir de la implementación de la NEM.

De los resultados y la discusión. La autoridad como lugar hegemónico y la subalternidad de otros. Una Reforma Educativa entendida como una Reforma de Estado representa un proceso profundo y estructural que busca reconfigurar el sistema educativo en su totalidad. A pesar del discurso sociocrítico y emancipador que la base epistémico-política del actual plan de estudios, su origen como Reforma Educativa de Estado, otorga un carácter de implementación vertical, que, aunado a las limitaciones en torno a la base estructural del proyecto educativo, implica serias limitaciones en torno a su implementación. Desde este marco es fundamental recuperar las voces de los docentes en servicio que actualmente son nuestros estudiantes, para comprender las significaciones construidas. La perspectiva de formación de la NEM, cuestiona el cuerpo, rostro y voces de los docentes quienes habitan en las escuelas, pues señala son símiles a las rocas, *complejas de fragmentar, de crear fisuras a otras formas de pensar, sentir y vivir otras docencias*. Este proyecto, convoca a nuevas lecturas de mundo, a problematizar los caminos por los cuales los docentes nos hemos llegado a convertirnos en agentes

productores y reproductores de un sistema homogéneo, Esta mirada de la NEM, plantea cuestionamientos sobre como el sujeto que, en su historia, aprendió a recibir órdenes, lugar mediado exclusivamente por la autoridad, en este sentido la reproducción de la fuerza de trabajo no requiere únicamente una reproducción de sus habilidades, sino también y al mismo tiempo, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los trabajadores, y una reproducción de la habilidad para manipular la ideología dominante por parte de los agentes de explotación y represión, así que ellos, también, aportarán al dominio de la clase dirigente en y por palabras. (Althusser, 1971, págs. 132-133)

Es así que, las instituciones de educación de nuestro país, a lo largo del tiempo han construido significados que los mantiene en cohesión y que, por tanto, los distingue y hace diferentes frente a otros claustros pero, con la llegada de un nuevo proyecto de formación, la autoridad encarnada por los supervisores, directores y demás agentes, terminan por decidir qué y cómo transitar proyectos aparentemente desde la voz del colectivo docente. El otro (docente frente a grupo), es visto como el objeto receptor de conocimientos acabados de una manera pasiva, y que, al trasmitirlo de generación en generación, construye certezas frente a las incerdumbres que la voragina de la vida ofrece. A partir de acercarnos a la voz de los actores, recuperamos

¿Cuál ha sido la participación de los docentes de su institución en la generación de propuestas para la comprensión e implementación de la nueva escuela mexicana? Y entonces cuando ya íbamos a la mitad y se dieron cuenta que toda la base, que es de donde se jala la nueva escuela mexicana, estaba mal hecha, tuvieron que quitar todo lo que habían hecho y volverlo a hacer. ¿Por qué? Porque la supervisión en ese momento, le dijo, esto está mal, esto no funciona así, esto no concuerda con lo que están haciendo. Y hubo una tensión ahí un poco grande porque teníamos a la supervisora de escuela regular casi diario en el preescolar, revisando planeaciones, revisando el plan analítico, el plan sintético para saber por qué la escuela no estaba siguiendo el plan que la supervisora tenía. La supervisora tenía la idea de unificar a todos los preescolares de su zona, pero como el preescolar en el que yo estaba no le gustaba la nueva escuela mexicana, su primer

plan analítico lo hicieron rápido y a como lo entendieron, pues no seguían la línea que quería la supervisora. Y pues eso recuerdo que causó mucha tensión y mucho conflicto (DEB_E).

Del testimonio, podemos reconocer la necesidad de la autoridad educativa, en este caso, de la supervisión escolar, la idea de controlar y autorizar que todo proceso este en el orden y las lógicas que desde su perspectiva están bien. Tal como se expresa en la entrevista cuando a la supervisora de escuela regular estaba casi diario en el preescolar, revisando planeaciones, revisando el plan analítico, el plan sintético para saber porqué la escuela no estaba siguiendo el plan que la supervisora tenía. *La supervisora tenía la idea de unificar a todos los preescolares de su zona. Lo cual* nos remite a la subalternidad el otro es una reproducción de la habilidad para manipular la ideología dominante por parte de los agentes de explotación y represión, así que ellos, también, aportarán al dominio de la clase dirigente en y por palabras que, al sentirse bajo el yugo de la supervisión, ceden a los requerimientos que solicitan y en tal medida, evitar una represión.

Por lo anterior, conversar con lo que/me/nos pasa en la cotidianidad del trabajo docente, nos permite develar como nos han y hemos construido docente desde los diferentes territorios transitados, este particularmente en el pensamiento eurocéntrico, pareciera que, su lugar ha sido la de profesión de estado, lugar donde el dialogo a otras miradas, sentires y encuentros de formación han estado perfilándose unívocos, universales y dadoras de certezas pero, ¿la vida en cotidianidad en la escuela, se transita desde los preceptos que la escuela y sus autoridades nos enseñan como proyecto aparentemente compatido? Y si la intención es conversar lo que somos hoy frente a la llegada de un proyecto de formación de estado, es preciso enfatizar que los ciclos de vida posteriores a la conquista española nos han heredado una posición fundamentalista de la vida y sus otros rostros de acción. La mirada de la autoridad y su relación con los docentes frente a grupo para transitar la NEM, nos aproxima a hablar de la subalternidad, pues implica prácticas de subordinación

naturalizadas y silenciadas con el paso del tiempo, así la autoridad es el medio por el cual

Toda institución creada, ha procurado mantenerse y reproducirse para garantizar su existencia y evitar su disolución. No obstante, en la perspectiva de esta tendencia reproductivista se juegan la solidez y la rigidez institucionales, las que a su vez impiden de alguna manera la transformación, el cambio, la acogida de los flujos innovadores provenientes de otras instituciones, sus actores mismos y de sociedad (Ducoing Watty, 2013, p.121).

De la idea iniciada, es necesario mostrar las *cartografías de poder invisible en presentes en las prácticas de la autoridad escolar*, ello implica recuperar las voces de los actores que cotidianamente viven en la escuela, aula, patios escolares, canchas y otros tantos lugares donde se objetivan espacios de subalternidad, espacios de control y vigilancia, de modo que toda practica debe estar alineado porque los actores asumimos que el otro es el experto y que tiene mucho que enseñarnos, tal como se expresa en el siguiente testimonio

¿Cuál ha sido la participación de los docentes de su institución en la generación de propuestas para la comprensión e implementación de la nueva escuela mexicana? Por parte de los directivos, pues ellos han tenido la iniciativa algunas veces de invitar especialistas para tratar asuntos relacionados con la implementación de la nueva escuela mexicana. En realidad han sido pocas las oportunidades y generalmente el tiempo no es suficiente para tratar a profundidad estos temas, pero pues de alguna manera se agradece el esfuerzo. En el caso de los profesores, horas clase y los orientadores, participamos exponiendo los temas que nos asignan de acuerdo a lo señalado en las orientaciones y materiales de cada consejo técnico escolar. En los cuales se retoman estos temas de la nueva escuela mexicana (DEB_E2)

Los espacios han sido pocos y el tiempo escaso, porque la subalternidad docente se ha convertido en obstáculo para construir alternativas acordes a las necesidades y posibilidades de los y las docentes. Los testimonios analizados, nos hablan de la ausencia de construcción de agencia. De la espera, del cumplimiento con el que están apresados las y los docentes. De este modo, la se

torna fundamental que las significaciones en torno a la agencia y autonomía docente se nutran de apertura y cuestionamiento ante las estructuras y jerarquías que se reproducen a pesar de los discursos crítico-decoloniales de la NEM. De ahí que una de las tareas que se generan ante este avance que permite dar cuenta de las significaciones de nuestros estudiantes, es generar alternativas de intervención que rompan con estas lógicas de reproducción vertical y autoritaria.

Conclusiones. La NEM propone una relación dialógica entre Estado, escuela y comunidad, que solo puede ser efectiva si se construye un nuevo pacto pedagógico con el magisterio. Este pacto debe reconocer al profesorado como actor político y epistémico, cuya voz es clave en la transformación educativa.

Para lograr esta lógica-ética de horizontalidad es fundamental partir de dos marcos fundamentales: la comprensión contextual y la comprensión de las voces de los actores educativos que participarán en la construcción de las alternativas ético- política-pedagógicas que posibiliten construir comunidad. Construcción que implica partir de procesos de subjetivación que abran posibilidades. Así, se requiere de prácticas como un proceso de autoconstrucción, donde sea posible romper con los procesos de normalización y control.

Referencias

Althusser, L. (1971) *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Monthly Review Press.

Ducoing Watty, P. (2013). *La escuela normal: una mirada desde el otro*. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-escuela-normal-una-mirada-desde-el-otro

Laclau, E., y Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.

La comunalidad como horizonte pedagógico

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores
María Leonor Mandujano Rodríguez
José Luis Elizagaray Mandujano
Ricardo Moreno Espinosa

Palabras clave: *comunalidad, responsabilidad social, formación docente, programas comunitarios.*

Resumen. La presente investigación analiza la comunalidad como un horizonte pedagógico transformador en las Escuelas Normales, frente a la contradicción estructural entre el discurso de responsabilidad social y la simulación administrativa. El objetivo general es fundamentar la comunalidad como eje de la formación inicial docente para trascender prácticas de vinculación superficiales y consolidar un modelo educativo basado en la justicia cognitiva. El estudio se sustenta en un paradigma cualitativo-crítico, empleando el método de sistematización de experiencias a través de una narrativa procesal de cuatro fases: deconstrucción diagnóstica, diálogo epistemológico, interpretación de percepciones y construcción de una ruta crítica comunitaria. Para la obtención de evidencias, se utilizaron instrumentos como la matriz de deconstrucción documental, círculos de diálogo y cartografía social pedagógica. Los resultados revelan que las prácticas comunitarias actuales son incipientes y suelen priorizar la evidencia administrativa por sobre la conciencia social. Se identifica que el territorio debe ser resignificado como un espacio vivo de saberes ancestrales y no meramente geográfico. Asimismo, se concluye que el diálogo pedagógico es la herramienta clave para el desenmascaramiento de la ideología dominante, permitiendo al profesorado actuar como puente de reflexión. La propuesta final sostiene que la integración de categorías como el tequio en los programas de la Nueva Escuela Mexicana permite una vinculación auténtica escuela-sociedad, donde la formación docente se asume como un acto de intervención consciente.

Introducción Una de las finalidades del modelo educativo vigente es fortalecer el vínculo escuela-sociedad; sin embargo, en un mundo globalizado, estas intenciones pueden ser carentes de objetividad, porque no responden a los intereses de un modelo económico que privilegia las competencias individuales sobre el bienestar colectivo. Ante este escenario, las sociedades contemporáneas requieren nuevas formas de interacción que permitan cambiar el rumbo y actuar consciente para disminuir o mitigar las grandes patologías sociales. Por tal razón, la escuela debe recobra una conceptualización distinta, un espacio donde el profesorado construya puentes de reflexión para repensar la educación más allá de la reproducción de contenidos y genere saberes que impulsen un cambio de paradigma a favor de la humanidad.

En las Escuelas Normales, uno de los grandes retos es transitar hacia una responsabilidad social basada en la problematización del saber colectivo. Se propone la comunalidad como un horizonte pedagógico, un paradigma que desplaza el individualismo por el saber colectivo. Esta perspectiva se fundamenta en que la vida comunitaria no es solo una agrupación de personas, sino "una estructura de relaciones recíprocas basada en el territorio, el trabajo y la asamblea" (Díaz Gómez, 2007, p. 16). Así, el diálogo pedagógico sustituye a la reproducción técnica y el interés económico cede su lugar al saber comunitario. Esta transición implica la problematización de las finalidades educativas en el marco de la aplicación de los planes y programas de estudio, debido a que las Escuelas Normales enfrentan una contradicción estructural, por un lado, se les exige formar docentes con responsabilidad social; por otro, los contenidos curriculares siguen anclados en una lógica globalizada que prioriza la competencia individual y la estandarización de los aprendizajes.

Esta desconexión genera que el vínculo con la sociedad se convierta en una simulación y se justifique en proyectos comunitarios que no logran recuperar el saber de los pueblos originarios ni la profundidad de la vida colectiva, porque posar para la fotografía, no significa generar conciencia social. En la práctica, se termina por distorsionar el escenario cultura o instrumentalizar a la comunidad para cumplir con indicadores de desempeño. Ante este vacío de autenticidad y compromiso

ético, surge el siguiente planteamiento: ¿Por qué la comunalidad como horizonte pedagógico es una alternativa en el proceso de formación docente?

Con base en este planteamiento, se establecieron los siguientes objetivos:

Objetivo general. Fundamentar la comunalidad como un horizonte pedagógico en la formación inicial docente, con el fin de trascender la simulación de la responsabilidad social y consolidación de un modelo educativo basado en la problematización y el saber colectivo.

Objetivos específicos

1. Deconstruir las prácticas de vinculación vigentes en las instituciones formadoras para la identificación de los mecanismos que reducen la participación comunitaria a una simulación administrativa.
2. Recuperar las categorías de la comunalidad como ejes fundamentales de un currículo vivo que integre la cosmovisión de los pueblos originarios.
3. Analizar el papel del profesorado como puente de reflexión en la transformación de la reproducción técnica hacia un diálogo pedagógico generador de conciencia social
4. Proponer una ruta de formación docente donde la responsabilidad social se sustente en el aprendizaje situado y la co-construcción de saberes con el territorio.

El abordaje de este tema posee un potencial transformador que trasciende el ámbito áulico de las Escuelas Normales. Al situar la comunalidad como eje de cambio y transformación, la relevancia de la propuesta se dimensiona a nivel institucional, profesional y comunitario. Para comprender el alcance de los resultados, se desarrollan tres conceptos transversales que sustentan los argumentos de este estudio: comunalidad, problematización del saber y horizonte pedagógico. Estos argumentos se apoyan en la pedagogía decolonial y el pensamiento latinoamericano contemporáneo. La necesidad de este cambio de paradigma se sustenta en autores como Walsh y De Sousa Santos, quienes sostienen que la educación demanda un diálogo de saberes enfocado en la justicia

cognitiva. Se asume que no es posible transformar la realidad de las comunidades si se ignora la validez de sus propios conocimientos; al respecto se coincide en que “Las epistemologías del Sur (ES) se caracterizan por una doble indagación cognitiva, que se funda en la idea según la cual no puede haber una justicia social global sin una justicia cognitiva global” (De Sousa Santos, 2022, p.51). Bajo este enfoque, la comunalidad en las Escuelas Normales se presenta como una herramienta de justicia cognitiva. El horizonte pedagógico se constituye, además, por el pensamiento de Freire (2004) al referir que:

la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que va más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento. La educación, dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas. Ni mera reproductora ni mera desenmascaradora de la ideología dominante. (p.45)

En este sentido, la propuesta busca que el profesor normalista asuma ese papel de desenmascaramiento frente a la simulación institucional, convirtiendo la formación en un acto de intervención consciente y colectiva.

Metodología. El estudio se sustenta en un paradigma cualitativo-crítico, bajo el método de la sistematización de experiencias, el cual permite la producción de conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica docente. El proceso metodológico se desarrolla a través de una narrativa procesal articulada en cuatro fases: la primera consiste en ejecutar una deconstrucción crítica para la elaboración de un diagnóstico que evidencie las contradicciones entre el discurso de la responsabilidad social y la simulación administrativa. La segunda fase se orienta a sistematizar un diálogo epistemológico para la recuperación de saberes colectivos en el marco de las categorías de la comunalidad. En la tercera fase, el proceso busca interpretar las percepciones de los actores educativos a través de la reflexión sobre la práctica. En la última fase se establece la ruta crítica para la construcción de programas comunitarios auténticos, los cuales se sustentan en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2022).

Para la obtención de evidencias, se emplea el análisis crítico de contenido mediante una matriz de deconstrucción documental, se recurre a los círculos de diálogo apoyados en un guion de temas colectivos y se hace uso de la cartografía social pedagógica mediante la elaboración de mapas de saberes territoriales. Estas herramientas aseguran que la recolección no sea un acto extractivo, sino un proceso de autorreconocimiento y reflexión sobre la labor docente y el vínculo escuela-sociedad.

Resultados. La comunidad como horizonte pedagógico constituye el medio para transitar de una intención discursiva a una realidad posible en la formación inicial. Para comprender el sentido de los programas comunitarios, se establecieron cuatro ejes de análisis que articulan la relación escuela-sociedad y la formación docente con la responsabilidad social.

Prácticas comunitarias en el escenario de las escuelas normales. El diagnóstico permite identificar que las prácticas comunitarias en las instituciones formadoras de docentes son incipientes. Aunque se reconoce el compromiso del profesorado por desarrollar programas de vinculación, el contexto globalizado que demanda resultados inmediatos, provoca que se realicen actividades aisladas con escaso impacto social. Los tequios representan un ejemplo fehaciente de ese compromiso con la responsabilidad social y la recuperación de los saberes ancestrales. No obstante, la intención formativa y social tiende a desvanecerse cuando la prioridad de la institución se sitúa en la obtención de evidencias administrativas por encima de la construcción de conciencia social.

El territorio normalista. A través de la cartografía social, se logró comprender el concepto de territorio más allá de la delimitación geográfica, entendiendo como un conjunto de espacios vivos en donde se entretejen diversas realidades. El espacio de la comunidad normalista no es un ente aislado, sino que se reconoce inserto en un territorio caracterizado por distintas sociedades que derivan de saberes ancestrales. Desde esta óptica, tanto el formador como el docente en formación

requieren repensar el espacio escolar y social para hacerlo consciente y transformarlo en un escenario de aprendizaje situado.

El diálogo pedagógico como generador de conciencia socia.l Los círculos de diálogo evidencian la necesidad de transitar de las comunidades de aprendizaje hacia la comunalidad. Se identifica que el discurso educativo se ha situado tradicionalmente en la reflexión de la práctica para la escuela, pero sin la comunidad. Esto hace evidente la necesidad de impulsar procesos de reflexión que favorezcan la inflexión mediante la negación de acciones simuladoras que, al carecer de sentido social, solo perpetúan la reproducción técnica denunciada por Freire.

La Comunalidad y los programas comunitarios en las Escuelas Normales. Actualmente, los programas comunitarios se limitan a actividades aisladas. Para lograr una vinculación consciente escuela y sociedad, es necesario establecer una ruta de vinculación que parta del reconocimiento profundo del territorio. Esta propuesta busca incorporar el saber ancestral mediado por los saberes pedagógicos, asegurando que la responsabilidad social sea un ejercicio de justicia cognitiva donde la escuela y comunidad co-construyan el conocimiento.

Discusión y conclusiones. Los avances de esta investigación permiten reconocer que la comunalidad no es solo un concepto antropológico, sino un horizonte pedagógico capaz de rescatar a las Escuelas Normales de la simulación administrativa. Para que el compromiso con la responsabilidad social sea una realidad y no un acto mediático, es necesario que la formación docente asuma el desenmascaramiento de la ideología dominante, transitando de una educación que posa para la fotografía hacia una que interviene conscientemente en el territorio.

En este sentido, se establece que el territorio debe dejar de ser visto como un laboratorio de prácticas para reconocerse como un espacio de justicia cognitiva. La integración de saberes ancestrales y categorías como el tequio en el currículo vivo no representa un retroceso, sino una vanguardia pedagógica que responde a

los principios del modelo educativo vigente. Solo a través de una vinculación horizontal, donde el diálogo sustituya a la imposición técnica, será posible formar docentes que se reconozcan como parte de la comunidad y no como agentes de colonización cultural.

El estudio sostiene que la construcción de programas comunitarios auténticos requiere de una inflexión en la práctica docente. El profesorado normalista tiene el reto histórico de actuar como puente entre la academia y la vida colectiva. Al situar la comunalidad como eje transformador, se garantiza que la escuela pública recupere su sentido social, convirtiéndose en el espacio donde inician y terminan los proyectos de vida colectiva, en favor de una humanidad más justa y consciente de sus raíces.

Referencias

Díaz Gómez, F. (2007). *Comunidad y comunalidad.* Cuadernos del sur.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI.

Santos, B. de S. (2022). *Poscolonialismo, descolonialidad y epistemologías del Sur. CLACSO.*

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria.* Gobierno de México.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* Abya-Yala.

Resolución de problemas matemáticos en la formación inicial con geogebra

Escuela Normal de Sultepec
Roberto Hernández Campuzano
Rodrigo Hernández Campuzano

Palabras clave: *problemas matemáticos, formación inicia, GeoGebra.*

Resumen. La enseñanza de las matemáticas en la formación inicial de docentes de telesecundaria enfrenta desafíos persistentes, entre ellos la limitada comprensión de enunciados, la selección inadecuada de estrategias y la falta de verificación de soluciones. Estos problemas se evidencian en el diagnóstico aplicado a estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de la Escuela Normal de Sultepec, donde predominan errores recurrentes en la resolución de problemas matemáticos. En este contexto, GeoGebra se constituye como un recurso didáctico que permite la representación dinámica de conceptos, la interacción con objetos matemáticos y la integración de diversas representaciones simbólicas, gráficas y numéricas.

Esta ponencia presenta una reflexión analítica sustentada en teorías didácticas contemporáneas, particularmente la teoría de situaciones didácticas de Brousseau, y evidencia cómo la incorporación de GeoGebra favorece el aprendizaje activo, la comprensión profunda y el pensamiento crítico. Asimismo, se discuten antecedentes pedagógicos en la resolución de problemas, dificultades persistentes, estrategias de enseñanza y las implicaciones formativas del uso de tecnología digital en la educación matemática.

Finalmente, se exponen conclusiones que argumentan la pertinencia de GeoGebra como herramienta transformadora en la formación docente para la enseñanza de las matemáticas en telesecundaria.

I**ntroducción**. La formación matemática en la educación obligatoria y en la profesionalización docente ha sido históricamente un campo complejo, donde

confluyen retos pedagógicos, cognitivos y tecnológicos. El documento base de esta ponencia señala que la enseñanza de las matemáticas se ha caracterizado por metodologías tradicionales centradas en la repetición y la memorización, lo que frecuentemente limita la construcción de significados profundos y la capacidad para resolver problemas de forma autónoma. Frente a este panorama, GeoGebra emerge como un recurso didáctico que integra la manipulación dinámica, la visualización y la interacción, posibilitando ambientes de aprendizaje activos y exploratorios.

El propósito de esta ponencia es analizar el valor formativo de GeoGebra en la resolución de problemas matemáticos durante la formación inicial de docentes de telesecundaria, tomando como referencia las condiciones reales del contexto educativo de la Escuela Normal de Sultepec. Para ello, se articula un análisis teórico, metodológico y contextual que permite comprender la pertinencia de esta herramienta en un escenario donde los estudiantes presentan dificultades diversas, desde errores procedimentales hasta problemas de comprensión lectora del enunciado matemático.

Asimismo, se integran referentes internacionales y nacionales sobre la resolución de problemas, así como investigaciones recientes sobre el impacto de GeoGebra en la educación matemática contemporánea. El análisis se sustenta en los fundamentos del constructivismo, la educación matemática realista, las teorías de Pólya, la heurística matemática, y especialmente la teoría de situaciones didácticas de Guy Brousseau, retomada explícitamente en el documento analizado.

Metodología. El contexto institucional y académico de la Escuela Normal de Sultepec revela una formación docente con fortalezas, pero también con desafíos significativos respecto al aprendizaje matemático. El diagnóstico aplicado a estudiantes de primer grado de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria evidencia dificultades como: comprensión deficiente del enunciado del problema, selección inapropiada de estrategias de solución, uso incorrecto de procedimientos algebraicos, abandono de la tarea antes de concluir el proceso, ausencia de verificación y validación de resultados.

Estas problemáticas coinciden con investigaciones recientes sobre dificultades matemáticas en educación superior (García, 2021; Jara & Saavedra, 2022), donde la falta de significados conceptuales y el pensamiento procedimental limitado son factores recurrentes en los procesos formativos.

La resolución de problemas constituye el eje central propuesto tanto por las tendencias internacionales como por los planes y programas de estudio mexicanos. Desde Pólya (1945), resolver un problema implica comprender, planificar, ejecutar y verificar. Sin embargo, estudios recientes señalan que este proceso es poco habitual en el aula debido a la falta de tiempo, la sobrecarga curricular y la tendencia a privilegiar la ejercitación mecánica (Vargas & Nieto, 2020).

El documento analizado sostiene que “un buen problema en la clase de matemáticas exige la posibilidad de aplicar múltiples estrategias de solución”, lo cual coincide con la perspectiva de Isoda y Olfos (2009). Asimismo, se enfatiza que la resolución de problemas tiene un valor formativo más que informativo, ya que desarrolla el razonamiento, la argumentación y la autonomía intelectual del estudiante.

Por otro lado, la educación matemática realista (Freudenthal, 1991) plantea que el aprendizaje debe partir de contextos significativos para el estudiante. El documento retoma esta idea al señalar que contextualizar es fundamental para activar los conocimientos previos y generar situaciones matemáticas con sentido.

En este marco, GeoGebra se presenta como un mediador tecnológico que permite integrar la experiencia concreta con la abstracción matemática. Su capacidad para articular diferentes representaciones (gráficas, tabulares y algebraicas) contribuye a lo que Bishop (2000) denomina “aprendizaje significativo mediado por conexiones simbólicas”. Estudios contemporáneos respaldan esta perspectiva:

- Morales-Chicana et al. (2023) evidencian que GeoGebra mejora la comprensión conceptual al permitir la manipulación dinámica de objetos matemáticos.
- Sánchez-Balarezo y Borja-Andrade (2022) destacan que el software fomenta el aprendizaje autónomo y colaborativo.

- Álvarez-Matute et al. (2020) señalan que GeoGebra facilita el tránsito entre lo concreto y lo abstracto, particularmente en el aprendizaje del álgebra y la geometría.

Estas contribuciones coinciden con el argumento del documento: “GeoGebra permite la visualización de problemas complejos que pueden ser difíciles de comprender mediante métodos tradicionales”.

Resultados. Uno de los aportes más sólidos del documento es la adopción de la teoría de situaciones didácticas de Brousseau (2007), la cual concibe el aprendizaje como una interacción estructurada entre el estudiante y un medio didáctico creado por el docente.

Esta teoría distingue cuatro momentos: **Situación de acción**, **situación de formulación**, **situación de validación** y s**ituación de institucionalización**.

GeoGebra se integra de manera natural en cada uno de estos momentos:

En la **acción**, los estudiantes experimentan construcciones y manipulan representaciones matemáticas. En la **formulación**, el software facilita que los estudiantes expresen sus procedimientos usando lenguaje gráfico o algebraico. En la **validación**, permite verificar con precisión los resultados, modificar parámetros y evaluar conjeturas. En la **institucionalización**, el docente puede formalizar los conceptos construidos mostrando la relación entre los resultados empíricos y el conocimiento matemático convencional.

La teoría de situaciones didácticas ha sido ampliamente utilizada en investigaciones recientes que incorporan tecnología. Ramírez & Gutiérrez (2022) demostraron que la combinación de GeoGebra con actividades basadas en problemas promueve aprendizajes profundos y fomenta la argumentación matemática.

Por tanto, la propuesta del documento coincide con tendencias pedagógicas contemporáneas que sitúan al alumno como protagonista del proceso de construcción del conocimiento.

El documento señala diversas dificultades que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, entre ellas: uso inapropiado de reglas

procedimentales, dependencia excesiva del contexto, falta de abstracción, diferencias en ritmos y saberes previos, escasa motivación y poca autoconfianza.

Estas dificultades coinciden con estudios posteriores que revelan que muchos estudiantes no logran transitar del pensamiento aritmético al algebraico (Ortega & Silva, 2021) y experimentan ansiedad matemática derivada de metodologías tradicionales (Hernández & Ramos, 2022).

GeoGebra contribuye a mitigar estas dificultades al permitir: explorar múltiples estrategias, visualizar patrones numéricos y algebraicos, comprobar soluciones rápidamente, identificar errores sistemáticos, generar un ambiente de trabajo lúdico y motivador.

Además, favorece el desarrollo de competencias matemáticas esenciales: resolver problemas, comunicar, validar y manejar técnicas eficientemente (SEP, 2011). Estas competencias se vinculan directamente con el marco curricular en el que se forman los estudiantes de telesecundaria.

El documento establece un argumento contundente: GeoGebra no solo es un recurso tecnológico, sino un medio para desarrollar pensamiento matemático avanzado. De acuerdo con el texto, su utilidad radica en que “proporciona un entorno visual y manipulativo en el que los estudiantes pueden experimentar y explorar conceptos matemáticos de manera intuitiva”. Diversos estudios recientes corroboran estas afirmaciones:

- GeoGebra favorece el aprendizaje autorregulado (Guzmán & Téllez, 2023).
- Permite una mejor comprensión de funciones lineales, cuadráticas y trigonométricas (Paredes & Salazar, 2021).
- Facilita el razonamiento espacial y la visualización tridimensional (Lozano & Nieto, 2022).

En la formación docente, su impacto es aún mayor: aprender con GeoGebra prepara al futuro maestro para enseñar mediante estrategias innovadoras y centradas en el estudiante. La experiencia directa con simulaciones, transformaciones y modelaciones matemáticas permite que el docente comprenda mejor los procesos cognitivos del alumno y diseñe clases más significativas.

El documento señala que GeoGebra es accesible, gratuito y funciona aún sin conexión a internet, lo cual resulta fundamental en comunidades rurales como Sultepec.

La propuesta del documento se alinea completamente con el enfoque del **Plan de Estudios 2022 para la Formación Docente**, el cual enfatiza: el aprendizaje situado, el uso crítico de recursos digitales, el desarrollo del pensamiento matemático, la resolución de problemas como eje metodológico.

Según el Acuerdo 16/08/22, los programas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria promueven la integración de tecnologías educativas para fortalecer procesos cognitivos complejos. GeoGebra se ajusta plenamente a estas políticas al ser una herramienta alineada con las competencias profesionales del docente egresado.

Discusión y conclusiones. La incorporación de GeoGebra como recurso didáctico en la formación inicial de docentes de telesecundaria representa una oportunidad significativa para transformar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. El análisis del documento evidencia que los estudiantes presentan dificultades recurrentes en la resolución de problemas, lo cual impacta directamente su futura práctica docente.

En este sentido, GeoGebra ofrece un medio para superar estas limitaciones al promover una comprensión profunda, la visualización de conceptos, la validación de procedimientos y la experimentación dinámica.

La teoría de situaciones didácticas de Brousseau proporciona un marco conceptual sólido para integrar GeoGebra en actividades orientadas a construir conocimiento matemático significativo. Asimismo, las tendencias actuales en educación matemática destacan el valor de las herramientas digitales para fomentar el pensamiento crítico, la autonomía y el aprendizaje colaborativo.

Finalmente, el uso de GeoGebra en la formación docente no solo mejora el desempeño matemático de los estudiantes, sino que los prepara para enfrentar los retos de la enseñanza en telesecundaria, donde la contextualización, la resolución

de problemas y la innovación pedagógica son elementos clave para garantizar una educación de calidad.

Referencias

Álvarez-Matute, J., García Herrera, D., Erazo-Álvarez, C., y Álvarez, J. (2020). GeoGebra como estrategia de enseñanza de la matemática. *Episteme Koinonia, 3*(6), 211-230.

Bishop, A. (2000). *Enseñanza de las matemáticas: ¿cómo beneficiar a todos los alumnos?.* GRAÓ.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de situaciones didácticas*. Paidós.

Guzmán, F., y Téllez, M. (2023). Aprendizaje autorregulado en ambientes digitales: el caso de GeoGebra. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 22*(1), 55-73.

Hernández, L., y Ramos, P. (2022). Ansiedad matemática en estudiantes normalistas. *Cuadernos de Educación, 28*(3), 44-62.

Jara, C., y Saavedra, A. (2022). Dificultades en la comprensión de problemas matemáticos en educación superior. *Revista de Investigación Educativa, 40*(2), 512-530.

Lozano, M., y Nieto, V. (2022). Visualización tridimensional mediante GeoGebra. *Educación Matemática, 34*(1), 78-96.

Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. SEP.

Morales-Chicana, L.(2023). Uso del software GeoGebra en el aprendizaje de las matemáticas: revisión sistemática. *RP, 11*(1), 2-13.

Ortega, R., y Silva, J. (2021). Transición del pensamiento aritmético al algebraico. *Revista Iberomericana de Educación Matemática, 30*(2), 115-131.

Paredes, A., y Salazar, D. (2021). Comprensión de funciones mediante GeoGebra. *Revista de Didáctica Digital, 15*(3), 90-110.

Ramírez, S., y Gutiérrez, P. (2022). Modelación matemática con GeoGebra en educación superior. *Journal of Mathematics Education, 7*(2), 145-162.

Sánchez-Balarezo, R., y Borja-Andrade, A. (2022). GeoGebra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias, 8*(2), 33-52.

Productos de evaluación como experiencias significativas en la formación docente

Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan
Abimael Benítez Alvarado
Eliazar Benítez Nava
Lucero Benítez Alvarado

Palabras clave: *formación docente, evaluación formativa, práctica reflexiva, educación normal.*

Resumen En la formación inicial docente, los productos de evaluación final suelen concebirse como evidencias de cierre con fines acreditativos, lo que limita su potencial pedagógico. La presente ponencia analiza cómo estos productos pueden transformarse en experiencias significativas de aprendizaje cuando se implementan desde un enfoque de evaluación formativa.

El trabajo se fundamenta en una experiencia desarrollada en las asignaturas de Álgebra y Aritmética en la formación inicial docente, donde los estudiantes elaboraron productos didácticos y las aplicaron con niñas y niños de su entorno familiar. Esta estrategia permitió a los estudiantes acercarse de manera temprana a la práctica docente, reflexionar sobre su acción pedagógica y aportar al aprendizaje de su comunidad. Los resultados evidencian que los productos de evaluación final, cuando trascienden lo administrativo, fortalecen la identidad profesional, promueven la práctica reflexiva y consolidan una evaluación con sentido social.

Introducción La evaluación del aprendizaje continúa siendo uno de los procesos más complejos dentro de la educación superior, particularmente en la formación inicial docente. En muchos casos, los productos finales se diseñan como ejercicios teóricos desvinculados de la práctica real, lo que limita su impacto formativo.

Esta situación resulta especialmente relevante en la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan (ENSAZ), donde los futuros docentes en formación no solo aprenden contenidos, sino que también interiorizan modelos de enseñanza y evaluación que reproducirán en su práctica profesional. Por ello, resignificar la evaluación implica transformar la manera en que se concibe el aprendizaje y la enseñanza.

En este sentido, la SEP (2022) señala la necesidad de replantear el sentido de la evaluación para que favorezca el avance de las y los estudiantes de acuerdo con sus condiciones, ritmos y estilos de aprendizaje, y no se limite a la revisión de tareas como evidencia del trabajo escolar, al llenado de formatos o a la simple calificación de exámenes. Esta postura refuerza la idea de que la evaluación debe concebirse como un proceso pedagógico que acompañe el aprendizaje y promueva la mejora continua.

Desde esta lógica, la presente ponencia se propone reflexionar sobre el valor pedagógico de los productos de evaluación final como experiencias significativas de aprendizaje, a partir de una experiencia concreta en la enseñanza del Álgebra y la Aritmética, en la que la evaluación se vinculó directamente con la práctica docente y con la responsabilidad social del futuro maestro.

Metodología. La investigación se desarrolló bajo el enfoque de investigación-acción, entendida como un proceso reflexivo, participativo y sistemático orientado a la mejora de la práctica educativa (Rué, J. 2003). Este enfoque permitió analizar y transformar la evaluación desde la propia acción docente.

La experiencia se implementó durante tres semestres consecutivos, con dos grupos diferentes de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en la ENSAZ, en las asignaturas de Álgebra y Aritmética. Cada semestre constituyó un ciclo de investigación lo que permitió observar procesos de mejora progresiva.

Los ciclos se estructuraron en las fases de planificación, acción, observación y reflexión, siguiendo los planteamientos de Carr y Kemmis (1988), en planificación, se diseñaron las escalas bajo las cuales los alumnos serian evaluadas las

planeaciones didácticas y estrategias de enseñanza matemática acordes al nivel de educación básica.

La fase de acción se desarrolló al final de cada semestre, cuando los estudiantes se les evaluaron las estrategias y productos diseñados en clase con niñas y niños de su entorno familiar.

La observación se realizó durante la presentación de escritos y narrativas breves, donde los estudiantes presentaron su experiencia, dificultades y aprendizajes, así como del seguimiento del docente. Finalmente, la reflexión se realizo la fase de reflexión se realizó de manera colegiada entre los docentes investigadores donde se construyeron estrategias para aumentar el valor que aportan los productos finales de estas asignaturas.

Resultados. Los resultados obtenidos muestran una evolución significativa en la concepción de la evaluación por parte de los estudiantes. En los primeros ciclos, el producto final era percibido principalmente como un requisito académico; sin embargo, al conocer que implicaría no solo el diseño como se muestra en la **figura 1**, sino la aplicación de una planeación didáctica en un contexto real, emergieron emociones y expectativas diversas.

Algunos estudiantes manifestaron sentimientos iniciales de inseguridad, combinados con motivación por enfrentar una situación auténtica de enseñanza: “sentí nervios al inicio, pero también motivación por aplicar lo aprendido en una situación real” (Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria, 2025). Esta experiencia evidenció que el producto de evaluación generó un involucramiento emocional y profesional más profundo que una actividad tradicional de cierre.

Conforme avanzó el semestre, los estudiantes comenzaron a reconocer el valor pedagógico y formativo de la aplicación de sus productos, al identificar la necesidad de adaptar contenidos, estrategias y tiempos según el contexto de los niños.

Figura 1. *Alumnos de Licenciatura en educación primaria, experimentando estrategias de enseñanza en la asignatura de aritmética*



Fuente: elaboración propia.

La implementación reiterada de la estrategia permitió que los estudiantes desarrollaran mayor seguridad en su rol docente. Cada semestre, la aplicación de las actividades matemáticas se convirtió en una oportunidad para mejorar su práctica y fortalecer su toma de decisiones pedagógicas.

En relación con la elaboración de la planeación didáctica, los estudiantes reconocieron aprendizajes significativos vinculados al análisis del contexto y a la toma de decisiones pedagógicas. Uno de ellos expresó que “fue una experiencia significativa que me enseñó la importancia de planear, tomando en cuenta el contexto de los niños” (Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria, 2025). Este testimonio confirma que el producto de evaluación trascendió la dimensión técnica para convertirse en una experiencia formativa integral.

Asimismo, se identificó un cambio sustancial en la percepción de la evaluación del aprendizaje. Los estudiantes señalaron que, después de vivir la experiencia, la evaluación dejó de entenderse únicamente como una calificación final para asumirse como un proceso de mejora continua: “cambió de solo ser calificación a verse como un proceso para mejorar el aprendizaje” (Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria, 2025). Este hallazgo refuerza la idea de que la

evaluación formativa se construye a partir de experiencias auténticas y contextualizadas.

Los niños participantes se beneficiaron de actividades matemáticas contextualizadas, lo que evidenció que los productos de evaluación final pueden generar efectos positivos más allá del espacio académico normalista.

Discusión y conclusiones. Desde el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), la evaluación formativa se entiende como un proceso integral y permanente de reflexión y comunicación sobre los aprendizajes, que acompaña toda la trayectoria formativa y se pone al servicio del personal docente para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, la escuela y la comunidad (SEP, 2024). La aplicación de los productos finales al cierre de cada semestre permitió retroalimentar la práctica y ajustar las estrategias de enseñanza como se observa en la **Figura 2**.

Figura 2. *Alumnos de Licenciatura en educación primaria, aplicando estrategias de enseñanza en la asignatura de Álgebra*



Fuente: elaboración propia

Desde la investigación-acción, Elliott señala que la mejora educativa se logra cuando los docentes reflexionan sistemáticamente sobre su práctica. La

implementación de la estrategia durante tres semestres permitió consolidar procesos de reflexión cada vez más profundos.

Esta experiencia se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al promover una evaluación contextualizada, con enfoque humanista y compromiso social (SEP, 2022). La evaluación dejó de ser un acto terminal para convertirse en una experiencia formativa recurrente.

En el contexto de la educación normal, estos hallazgos refuerzan la pertinencia de implementar estrategias evaluativas sostenidas en el tiempo, que permitan observar procesos de transformación y no solo resultados aislados.

La implementación de productos de evaluación final, durante tres semestres y con dos grupos de la Licenciatura en Educación Primaria, permitió resignificar la evaluación como un proceso formativo, reflexivo y socialmente comprometido.

En congruencia con la Nueva Escuela Mexicana, se concluye que la evaluación debe concebirse como un proceso continuo y contextualizado, capaz de generar aprendizajes significativos y aportaciones reales a la comunidad.

Referencias

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Rué, J. (2003). El pensamiento de John Elliott. *Cuadernos de Pedagogía*, (328), 76-81.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Evaluación formativa en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior.

Participación en comunidades para el aprendizaje en la Escuela Normal No. 3 de Toluca-ECA´s

Escuela Normal No. 3 de Toluca
José Luis Hernández Cruz
Alejandra Itzél Flores González
Renata Solveida Bello Blanco

Palabras clave: *enseñanza, docencia, autonomía, aprendizaje activo.*

Resumen. Durante el mes de junio del año 2025 la Escuela Normal No. 3 de Toluca desarrolló una actividad basada en la Filosofía de Escuelas como Comunidades de Aprendizaje planteada por el japonés Manabu Sato, la cual tuvo como propósito fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes, así como habilitar a los docentes en esta metodología de enseñanza. A través de un enfoque cualitativo y mediante la observación participante se describen los principales sentires que tuvieron los docentes en el codiseño de una actividad sobre equidad de género, así como su experiencia al permitir que los protagonistas del aprendizaje fueran los estudiantes.

Introducción. La Escuela Normal No. 3 de Toluca se ha incorporado a la Red de Escuelas como Comunidades para el Aprendizaje (ECA's), las cuales se fundamentan en la metodología – filosofía planteada por el científico japonés Manabu Sato.

En el libro "Transformar la escuela. Planeación y práctica de la comunidad para el aprendizaje" de Sato (2024), se introduce el concepto de Comunidades para el Aprendizaje, las cuales son definidas como "una filosofía educativa en la cual la escuela se transforma en un espacio democrático, colaborativo e inclusivo, donde todos los miembros —docentes, estudiantes, familias y otros actores— participan activamente." (p.20). Las escuelas, particularmente esta escuela normal presenta

la necesidad de mejorar los aprendizajes del estudiantado y promover que el claustro docente diversifique sus métodos de enseñanza.

Las Escuelas como Comunidades para el Aprendizaje trabajan con una metodología educativa donde los modelos individualistas no resultan ser tan eficientes para lograr aprendizajes significativos en el alumno; se apoya de una visión humanista donde en los espacios educativos se compartan experiencias y saberes entre los propios estudiantes contribuyendo al trabajo colaborativo y a la creación de conocimiento a partir de la interacción social. Por esta razón se plantea que si se implementa la filosofía de las ECA´s basadas en el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, se contribuirá a mejorar su rendimiento propiciando el aprendizaje activo y la transformación escolar.

Bajo esta filosofía durante el mes de junio del año 2025 cuatro grupos de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) participaron en una actividad de aprendizaje con la temática de equidad de género, teniendo dos propósitos fundamentales; primero, generar aprendizajes a partir de saberes previos, la interacción, el diálogo y el intercambio de ideas, donde el docente funge como guía y no es el protagonista de la clase; y segundo, describir la experiencia docente en este ejercicio.

En este avance de investigación se muestran los principales hallazgos de esta experiencia y durante el mes de febrero del año 2026 se realizará una segunda jornada con el desarrollo de otra actividad.

Materiales y métodos. Se usa el enfoque cualitativo para describir la experiencia que tuvieron docentes participantes en un ejercicio académico dentro del aula. La información expuesta es producto de anotaciones de los investigadores sobre la observación directa, así como de las reflexiones de los docentes acerca de su participación, además de que la estructura del escrito se basa en el formato IMDyR (Introducción, Materiales y Métodos, Resultados y Discusión de Resultados (García, 2024). Se utiliza la metodología de la investigación acción la cual es definida por Elliot (1993) como “un estudio de una situación social con el fin de

mejorar la calidad de la acción dentro de la misma", es decir, es una reflexión argumentada sobre situaciones de los docentes dentro del aula con el propósito de mejorar la práctica docente (Latorre 2003).

La actividad consistió en convocar a los docentes de esta Escuela Normal para participar de manera voluntaria en un taller de codiseño de una clase relacionada con la equidad de género, por lo que la muestra seleccionada fue de cuatro docentes que abrieron sus aulas para inducir a sus estudiantes a desarrollar la actividad de manera autónoma, sabiendo de antemano que la clase sería observada por otros docentes, así como por investigadores externos y directivos de la propia institución.

Posterior al taller, se programó para el 24 de junio del 2025 la observación de los cuatro grupos, con la participación de los siguientes investigadores externos: Yoshiko Kitada de la Universidad de Saitama, Manabu Sato de la Universidad de Tokio, Luz María Moreno Medrano del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de a Universidad Iberoamericana y Mónica Villafuerte de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Por su parte, los docentes que abrieron las aulas de la Escuela Normal fueron: Georgina Ponciano del primer grado grupo tres y titular del curso Análisis de Prácticas y Contextos Escolares; José Luis Hernández del primer grado grupo cuatro, titular del curso de Filosofía y Sociología de la Educación, Katy Guadalupe Muñoz del segundo grado grupo dos y responsable del curso de Producción de Textos Narrativos, así como el maestro David Jaimes del segundo grado grupo cinco y responsable del curso de Interculturalidad Critica y Atención a la Diversidad. Los cuatro docentes son profesores de tiempo completo de la Escuela Normal. El total de estudiantes participantes fue de 84, todos pertenecientes al Plan de Estudios 2022 de la LEP.

Además, los siguientes docentes decidieron participar como observadores de la clase: Bibiana Añoveros, Antonio Cuadros, Ibeth López, Mariana Carmona, Xóchitl Escobar, Emmanuel Villegas, Leslie Vigueras y Marivel Sánchez.

Codiseño de la actividad. El propósito fue analizar cómo influye la filosofía de las ECA´s basadas en un aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, para mejorar su rendimiento escolar y con esto propiciar la transformación escolar. El diseño colaborativo permitió obtener aportaciones de todos los participantes, para lo cual, primero se explicó que el modelo propone que el docente sea un diseñador de actividades que permitan a los estudiantes la experimentación, reflexión y socialización de los saberes adquiridos. Además, pasa de ser alguien que repite contenidos a ser un guía que acompaña el proceso de aprendizaje del estudiantado. A partir de estas premisas y de la discusión colectiva se propuso realizar la siguiente actividad.

Objetivo. Implementar el ciclo de observación de la propuesta filosófica de Comunidades para el Aprendizaje, con la finalidad de reconocer cómo se construyen las relaciones de género y la incorporación de la perspectiva de género en la formación docente en las estudiantes de la Escuela NormalNo. 3 de Toluca.

Organización de aula. Distribuir los equipos previamente a partir de las recomendaciones emitidas en el taller (máximo 4 estudiantes por mesa). Cada estudiante debe tener una hoja con la actividad diseñada.

Estructura de la actividad

I. Actividad compartida:

-El/la docente indica que observen una imagen relacionada con la igualdad y la equidad y pedirá que discutan: ¿igualdad y equidad de género son sinónimos? Deberán plasmar cada concepto en la columna correspondiente del cuadro, así como las reflexiones a las que llegó el equipo.

Tabla 1. *Esquema para recuperar las aportaciones de los estudiantes*

Lo que sé del término	Lo que discutimos
Igualdad de género	
Equidad de género	

Una vez concluido el cuadro, la/el docente proporcionará información para diferenciar los conceptos. El tiempo destinado para la actividad puede variar, aunque se consideró que durara entre 15 y 20 minutos.

Actividad de salto 1. Revisar el texto: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024, mayo) Nueva Escuela Mexicana: educando para la igualdad [Boletín No. 30]. www.mejoredu.gob.mx, páginas 4-9. Con base en el material y las nociones sobre igualdad y equidad de género reflexionen sobre las prácticas docentes y estereotipos de género que ahí se mencionan para responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las prácticas escolares que refuerzan los estereotipos de género? El tiempo para esta actividad fue de 25 a 30 minutos y "salto" significa que la complejidad y profundidad de la actividad va incrementando.

Actividad de salto 2. Comparte con el equipo alguna experiencia derivada de las prácticas profesionales donde identifiques alguna manifestación de desigualdad o violencia de género. Seleccionen (o construyan) un caso recuperando las aportaciones de la actividad anterior. Describan sus características y posibilidades de acción. Se sugieren las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué tipos de violencias observan en el espacio escolar? ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que obstaculizan o favorecen la igualdad de género en el aula? ¿cuáles son sus alternativas como docentes en formación, ante la construcción de la igualdad de género en el espacio escolar?

Nota: Es importante no dirigir la actividad, ni intervenir en las respuestas. La/el docente que abre su aula se encarga de dar las instrucciones plasmadas en el formato. Todas y todos los observadores podrán acercarse a las mesas evitando

resolver con las estudiantes la actividad. Las interacciones estarán centradas en motivar a que logren la actividad, así como observar y escuchar empáticamente lo que sucede en los equipos.

Desarrollo de la actividad. Se realizó a partir de las 9:00 horas del 24 de junio de 2025 en una jornada escolar habitual; cada uno de los docentes entregó a los estudiantes organizados en equipos una hoja con las actividades a desarrollar, en ese momento lo los dejó trabajar de manera autónoma usando solamente las hojas como guía. El docente se convirtió en un observador y guía para aclarar las dudas.

Los grupos fueron observados por los docentes e investigadores aproximadamente hasta las 12:00 horas, es decir, los estudiantes tuvieron 180 minutos para desarrollar la actividad propuesta. Es relevante mencionar que la observación de los actores externos no se centró en la labor del docente, sino en las expresiones y maneras que mostraron los estudiantes para desarrollar de manera autónoma su aprendizaje.

Sentires por parte de los docentes. Después de un receso los docentes participantes se reunieron en una sala para expresar y reflexionar su participación. En un ambiente relajado la investigadora Luz María Moreno inició la reflexión mediante la pregunta: ¿Cómo se sintieron quienes abrieron su aula?

Mtro. David. - Comentó que las actividades tuvieron mucha lógica, observó que en el primer momento de la actividad se profundizó en el concepto individual de equidad e igualdad, también percibió que las estudiantes entrelazaban sus comentarios con casos prácticos.

Mtra. Georgina. – Expresó que fue una experiencia innovadora con aprendizajes significativos para alumnas. Comentó que las hojas planificadoras propiciaron la autonomía en las estudiantes quienes tomaron con seriedad el trabajo en equipo. La temática las acercó a conocer más sobre la igualdad y equidad.

Mtra. Katy. – Manifestó que organizó a las alumnas por su liderazgo lo que propició que se mimetizan y colaboraran en la actividad. Observó que algunas

estudiantes buscan otras fuentes de información. Le causó sorpresa como algunas alumnas que habitualmente no participan ahora lo hicieron.

Mtro. José Luis. - Comentó que el tema fue de interés para las alumnas y esto propició la participación. No tuvo que intervenir y el desarrollo de la actividad se llevó a cabo de manera autónoma por las estudiantes.

Además, se recuperan comentarios de algunos docentes observadores:

Mtra. Ibeth. - Observó a las alumnas muy dinámicas y participativas, tomaban nota y discutían el tema. Al principio no estaban tan relajadas, pero poco a poco fueron ganando confianza y participaron con sus experiencias; al final construyeron sus propios conceptos y lograron proponer pasos para saber cómo manejar la equidad.

Mtra. Marivel. - Se dio cuenta cómo las estudiantes usan sus propios recursos cognitivos y habilidades sociales. Observó que los conocimientos previos y experiencias les permiten construir sus propios conceptos. Identificó lideres en los equipos, incluso las alumnas más temerosas de expresar sus ideas lograron participar.

Mtro. Antonio. - Observó que los estudiantes participaron más al ser observados por docentes externos a la escuela.

Derivado de esta reflexión el profesor Sato intervino diciendo que todas las estudiantes de inicio a fin estuvieron involucradas en el aprendizaje. A esta modalidad de aprendizaje se le llama de protagonista.

Primeros resultados. La actividad permitió que se escucharon opiniones de estudiantes habitualmente no lo hacen.

Se observó en los estudiantes un lenguaje corporal activo, libre, con movimiento constante de manos, gozo en la discusión y se pudo apreciar su pasión por aprender. Además, cada grupo de los cuatro observados, tuvieron características diferenciadas en la manera en la cual construyeron su aprendizaje. No se sintieron cohibidas o presionadas por parte del docente para realizar la actividad.

El diálogo entre estudiantes puso de manifiesto que el tema de la equidad de género trae consigo la reflexión sobre problemas estructurales de la sociedad en que se vive y se logró el intercambio de experiencias y posibles soluciones a los mismos.

Referencias

Cifuentes García, A., y Hawrylak, M. F. (2010). *Proceso de transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje: El colegio "Apóstol San Pablo" de Burgos*.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Nueva Escuela Mexicana: educando para la igualdad.* [Boletín No. 30]. www.mejoredu.gob.mx

Consejo Estatal de Población del Estado de México (COESPO). (2025). *Pirámide de población*. https://coespo.edomex.gob.mx/piramode_poblacion

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, Secretaría de Educación Pública. (2024). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2023-2024*.

Domínguez Rodríguez, F. J. (2017). Organización y funcionamiento de una comunidad de aprendizaje. Fundamentación científica. *Educación y Ciencia, 6*(48), 104-115.

García Córdoba, F. (2024) *Escribir un artículo de investigación. Elaboración y particularidades*. Limusa.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Sato, M. (2024). *Transformar la escuela. Planeación y práctica de la comunidad para el aprendizaje*. Universidad Iberoamericana.

Normalísimo y formación docente. Experiencias de violencia de género en escenarios de prácticas profesionales

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
Jonathan Ojeda Gutiérrez
Lizbeth Flores Hernández
Sahara Mejía Bricaire

Palabras clave: *violencia de género, formación docente, escuelas normales, prácticas profesionales.*

Resumen. La formación docente en las Escuelas Normales constituye un espacio clave para la construcción de identidades profesionales, saberes pedagógicos y valores éticos que se reproducen posteriormente en la educación básica. No obstante, estos espacios también operan como escenarios de socialización de género, donde persisten relaciones de poder que pueden derivar en distintas formas de violencia hacia las mujeres en formación. El objetivo de esta ponencia es presentar el diseño y fundamentos de un proyecto de investigación que analiza, desde un enfoque metodológico mixto, las experiencias de violencia de género vividas por estudiantes normalistas durante su formación docente, tanto en la Escuela Normal como en los escenarios de prácticas profesionales, así como su incidencia en el proceso formativo y en la construcción de la identidad profesional. El estudio se sustenta en la perspectiva de género como categoría analítica y política, permitiendo identificar violencias visibles e invisibilizadas, simbólicas, psicológicas e institucionales, que atraviesan la formación docente. Metodológicamente, se plantea la aplicación de encuestas, entrevistas semiestructuradas, relatos de experiencia y grupos focales, con el fin de articular la dimensión estructural y la vivencial del fenómeno. Se argumenta que visibilizar estas experiencias no solo aporta evidencia empírica sobre una problemática poco documentada en el ámbito normalista, sino que también abre posibilidades para la

transformación institucional, la prevención de la violencia de género y la construcción de prácticas formativas más equitativas y libres de violencia.

Introducción. Las Escuelas Normales, como instituciones de educación superior encargadas de la formación inicial de docentes, desempeñan un papel central en la reproducción y transformación de prácticas educativas, valores sociales y relaciones de poder. En estos espacios se configuran no solo competencias pedagógicas, sino también identidades profesionales profundamente atravesadas por el género. En el caso de las estudiantes mujeres, la formación docente se desarrolla en contextos marcados por la feminización histórica del magisterio y por expectativas normativas sobre el cuidado, la docilidad y la vocación de servicio.

Diversas investigaciones han documentado la persistencia de la violencia de género en instituciones educativas; sin embargo, existe una escasez de estudios centrados específicamente en las Escuelas Normales y, de manera particular, en los escenarios de prácticas profesionales. Estas prácticas constituyen espacios de tránsito entre la formación académica y el ejercicio docente, donde las relaciones de poder, la supervisión y las normas institucionales adquieren una intensidad particular.

En este contexto, la presente ponencia tiene como propósito exponer los fundamentos teóricos, metodológicos y analíticos de un proyecto de investigación orientado a comprender cómo se manifiestan las experiencias de violencia de género en la formación normalista y cómo estas inciden en el proceso formativo y en la construcción de la identidad profesional de las futuras docentes.

Perspectiva teórica: género y violencia en la formación docente. El estudio se inscribe en la perspectiva de género como categoría analítica, entendida no solo como una herramienta descriptiva, sino como una forma de analizar las relaciones de poder que estructuran la vida social y las instituciones educativas (Scott, 2008). Desde el feminismo, el género se concibe como una construcción relacional y performativa, regulada por normas culturales e institucionales que sancionan las desviaciones de la norma hegemónica (Butler, 2007).

Las Escuelas Normales funcionan como espacios de socialización de género donde se transmiten expectativas sobre lo que significa ser “buena docente”, cómo debe comportarse una estudiante en formación y qué formas de autoridad son legítimas. En este marco, la violencia de género no se limita a expresiones explícitas como el acoso o la discriminación directa, sino que también se manifiesta de forma simbólica e institucional, a través de estereotipos, silencios, normalizaciones y omisiones (Bourdieu, 2000).

La violencia institucional adquiere especial relevancia en la formación docente, en tanto que las normas explícitas e implícitas, la ausencia de protocolos efectivos o la deslegitimación de las denuncias contribuyen a reproducir desigualdades de género. En los escenarios de prácticas profesionales, estas dinámicas se intensifican, impactando la autoestima, la autoeficacia docente y las expectativas profesionales de las estudiantes.

Metodología. La investigación se desarrolla bajo un enfoque metodológico mixto, que articula estrategias cuantitativas y cualitativas para obtener una comprensión integral del fenómeno. El componente cuantitativo contempla la aplicación de una encuesta no probabilística dirigida a estudiantes mujeres de licenciatura normalista, con el propósito de identificar la prevalencia, frecuencia y tipos de violencia de género experimentados durante la formación y las prácticas profesionales.

El componente cualitativo incluye entrevistas semiestructuradas, relatos de experiencia y grupos focales, orientados a explorar los significados, percepciones y narrativas que las estudiantes construyen en torno a las situaciones de violencia vividas. Esta combinación metodológica permite la triangulación de datos y la articulación entre la dimensión estructural y la vivencial de la violencia de género en la formación docente.

El estudio contempla criterios éticos fundamentales, como el consentimiento informado, la confidencialidad y el resguardo de la identidad de las participantes, reconociendo la sensibilidad del tema abordado.

Aportes esperados y discusión

Si bien el proyecto se encuentra en fase de desarrollo, se espera que los resultados permitan visibilizar formas de violencia de género que suelen permanecer normalizadas o invisibilizadas en la formación normalista. Asimismo, se prevé identificar la incidencia de estas experiencias en la construcción de la identidad profesional docente y en las trayectorias formativas de las estudiantes.

El aporte central de esta investigación radica en comprender a las Escuelas Normales como espacios clave para la prevención de la violencia de género y la promoción de la equidad, reconociendo que la formación docente libre de violencia es una condición necesaria para la transformación educativa y social.

Conclusiones. Analizar las experiencias de violencia de género en la formación docente implica reconocer que las Escuelas Normales no son espacios neutros, sino escenarios atravesados por relaciones de poder y desigualdad. Visibilizar estas experiencias constituye un paso fundamental para la construcción de políticas institucionales, prácticas formativas y dispositivos de acompañamiento que promuevan una educación normalista más justa, equitativa y libre de violencia. En última instancia, formar docentes en entornos libres de violencia contribuye a transformar no solo las instituciones formadoras, sino también las prácticas educativas que se reproducen en la educación básica.

Referencias

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina.* Anagrama.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Scott, J (2008). *Género e historia*. FCE.

Hallazgos de codiseño en flexibilidad curricular como experiencia docente constructiva

Escuela Normal de Naucalpan
María Guillermina Alvarado Rosas
Anayely Garduño Jasso
José Antonio López Ortega

Resumen. La presente ponencia expone los hallazgos parciales de una investigación, y se centra en el objetivo específico 3, el cual busca explorar sobre el impacto del codiseño analizando la experiencia docente en en su desarrollo profesional y en la experiencia de aprendizaje. Desde un enfoque descriptivo y una reflexión sistemática de la práctica, se recuperan las percepciones del profesorado normalista sobre la flexibilidad curricular, la participación docente y el sentido pedagógico del codiseño. Los resultados de la fase uno, evidencian una comprensión inicial del codiseño como proceso complejo de construcción e integración curricular, mientras que la fase dos muestra una apropiación más reflexiva del codiseño como dispositivo formativo y de desarrollo profesional desde el marco del Plan de Estudios 2022 para la formación inicial docente.

Introducción. El Plan de Estudios 2022 para la formación inicial docente en México propone un giro sustantivo en la concepción del currículo, al situar el codiseño y la flexibilidad curricular como ejes centrales para la contextualización pedagógica y la autonomía profesional del profesorado. En este marco, las escuelas normales se enfrentan al desafío de transitar de una lógica de implementación prescriptiva a una de construcción colectiva del currículo.

La presente ponencia tiene como objetivo difundir los principales hallazgos de una investigación que analiza cómo las y los docentes normalistas viven, interpretan y resignifican el codiseño curricular a partir de su participación en procesos colegiados y de reflexión sobre la práctica.

Desde una perspectiva pedagógica, esta metodología se basa en la concepción del docente como un profesional reflexivo, capaz de analizar su práctica para transformarla, generando conocimiento pedagógico situado a partir de la experiencia (Díaz Barriga, 2006). Es así que, la reflexión sobre la práctica no solo cumple una función descriptiva, sino formativa, contribuyendo al desarrollo profesional docente y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana plantea una educación humanista, inclusiva y contextualizada, lo que exige la participación activa del profesorado en la toma de decisiones curriculares y en el trabajo colegiado.

Metodología. La presente fase de investigación se desarrolló desde un enfoque descriptivo, con base en una reflexión sistemática de la práctica docente, incorporando una dimensión temporal que permitió analizar los cambios en las percepciones y experiencias del profesorado a lo largo de dos etapas del proceso. El sustento de esta segunda etapa sigue un enfoque metodológico de corte cualitativo y cuantitativo inscrito en la investigación-acción, propuesto por Ávila Varay (2006, p. 46). Este enfoque es crucial, ya que permite analizar, recuperar y resignificar la experiencia y participación en la construcción e impartición de los cursos.

Recordemos que, aun cuando la presente investigación tiene un enfoque cualitativo, se considera la afirmación de Norman Dezin, quien en su obra The Research Act (1970) define la misma como el uso de múltiples métodos o fuentes de datos para investigar un fenómeno.

Específicamente, la triangulación puede fortalecer la validez de los hallazgos al ofrecer diversas perspectivas sobre el fenómeno estudiado; es por ello que esta investigación se fundamenta en la valoración por fases de los resultados obtenidos utilizando una encuesta de valoración de la pertinencia y la congruencia de los cursos 2022 desde su enfoque y logro del perfil de egresos correspondiente.

Se trabajó con un cuestionario mixto aplicado en dos fases: una fase uno orientada a identificar percepciones iniciales sobre el codiseño curricular, y una fase

dos, centrada en profundizar en la experiencia docente tras un periodo de implementación y reflexión colegiada.

Resultados. Los hallazgos encontrados en la fase uno, destacan que el codiseño curricular facilita una mayor pertinencia de los contenidos educativos al contexto específico de los estudiantes y la institución. Entre los beneficios observados se encuentran:

Una mayor participación y compromiso docente en la toma de decisiones curriculares.

El fortalecimiento de la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes.

Los hallazgos encontrados en la fase dos, recuperan 81 respuestas que permiten ampliar la visión con respecto a la experiencia docente en el proceso de codiseño curricular, tomando en cuenta que los resultados en esta fase consideran 19 respuestas de docentes que participaron directamente en la construcción, además de la impartición de los mismos, así como aquellos que solo lo impartieron. Ambas enriquecen el análisis al integrar diferentes formas de involucramiento en el proceso de evaluación en la primera fase, donde predomina la percepción referente al reto de cómo adaptar estrategias y compresión del nuevo modelo, tanto que en la segunda fase los resultados muestran una evolución hacia una valoración más positiva de la pertinencia pedagógica y formativa de los cursos.

Los docentes reconocen que la experiencia del codiseño ha favorecido el trabajo colaborativo, la reflexión sobre la práctica y la toma de decisiones pedagógicas situadas, en concordancia con los principios del Plan de Estudios 2022, promoviendo la autonomía profesional y el codiseño curricular, lo que coincide con el objetivo 3 de esta investigación, este análisis permite considerar que: El codiseño en flexibilidad curricular es un proceso complejo de construcción, integración y participación docente que requiere recursos específicos para su materialización”“La flexibilidad curricular a través de codiseño requiere de la participación activa y constante de los docentes para lograr que se genere un proceso para la construcción y la integración de los planes y programas de estudio”

La fase dos evidencias una transformación significativa en la percepción docente. El codiseño deja de concebirse únicamente como exigencia organizativa y comienza a considerarse como un proceso formativo en colectivo, vinculado a la reflexión de la práctica y al desarrollo profesional.

Discusión y conclusiones. Los hallazgos nos permiten reconocer desde la visión activa del docente en su práctica que el codiseño desde la flexibilidad curricular, cumple de manera gradual con el propósito en el plan de estudios 2022, A sí mismo se visibiliza que la construcción del currículo a partir de participación de los docentes que construyeron e impartieron los cursos hasta este momento y debe responder a “las condiciones, necesidades y características socioculturales de cada comunidad educativa” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022b, p. 27), lo que da sustento formal a la participación contextualizada de las Escuelas Normales.

En primer lugar, el análisis de los resultados permite concluir que el codiseño curricular, en el marco del Plan de Estudios 2022, se configura como un dispositivo pedagógico de alto valor formativo.

Desde la experiencia docente, el codiseño favorece procesos de reflexión crítica, toma de decisiones pedagógicas y contextualizadas y resignificación del rol del docente normalista como sujeto activo en la construcción curricular.

Este hallazgo posiciona al codiseño como un componente relevante de la calidad educativa al fortalecer la coherencia entre el perfil de egreso, los propósitos formativos y las prácticas de enseñanza y evaluación.

En segundo término, la flexibilidad curricular se identifica como un factor clave para la pertinencia y contextualización de los procesos formativos, ya que permite ajustes en contenidos, metodologías y evaluaciones en función de cada una de las realidades institucionales y de los contextos de práctica profesional.

Desde esta perspectiva, la calidad educativa no se expresa únicamente en el cumplimiento del programa, sino en la capacidad del currículo para adaptarse de manera fundamentada a las necesidades formativas de cada estudiante y de los desafíos del nivel preescolar.

Asimismo, se observa que el codiseño impacta positivamente en el desarrollo profesional docente al promover dinámicas de trabajo colegiado, actualización disciplinar y construcción colectiva desde saberes pedagógicos. La experiencia de participar en procesos de diseño e implementación curricular fortalece la identidad docente y la conciencia sobre la responsabilidad formativa que implica la educación normal, configurándose como una estrategia de formación continua situada.

No obstante, estos hallazgos también evidencian tensiones estructurales que inciden en la experiencia del codiseño tales como la carga laboral, la limitación de tiempos institucionales y la heterogeneidad de los saberes previos de los docentes en formación. En este sentido, las conclusiones expuestas deben entenderse como provisionales y abiertas, propias de un avance de investigación y orientadas a sentar las bases para una comprensión más integral del codiseño curricular como estrategia de mejora de la calidad educativa en la formación inicial docente.

Referencias

Ávila Varay, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Universidad de Málaga. https://www.eumed.net/libros-gratis/2006/ha/

Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine

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

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. SEP.

Perspectivas de docentes en formación sobre el programa de inglés

Escuela Normal Superior del Estado de México
Guillermo Reyes Chavarría

Palabras clave: *formación profesional, enseñanza de idiomas, inglés, práctica pedagógica, plan de estudios.*

Resumen. La presente ponencia expone un reporte de investigación parcial que analiza la **actitud** y percepción de los docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés (Plan 2022) de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), en torno a la aplicación del programa de estudios de inglés en educación básica. Bajo un enfoque cualitativo de corte interpretativo-fenomenológico, se implementaron grupos de enfoque para recuperar la experiencia vivida por los estudiantes durante sus periodos de **práctica pedagógica**.

Los hallazgos preliminares revelan una "disonancia curricular" entre la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la intervención didáctica real. Se identifica que, a pesar del uso de recursos lúdicos, prevalecen prácticas tradicionales **centradas** en la estructura gramatical (modelo PPP) debido a la falta de claridad operativa y la incertidumbre pedagógica que experimentan los futuros docentes. El estudio concluye evidenciando la necesidad de fortalecer la autonomía docente emergente y las estrategias de evaluación formativa en la **formación de docentes** para garantizar una apropiación efectiva de los enfoques interculturales y comunicativos vigentes.

Introducción. La enseñanza del inglés en México atraviesa una coyuntura crítica marcada por la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un modelo que reorienta la práctica pedagógica hacia un enfoque humanista, intercultural y comunitario (SEP, 2022). En este escenario, el aprendizaje de una lengua

extranjera deja de ser un fin instrumental para convertirse en un medio de participación social y ciudadanía global, alineado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa (UNESCO, 2025).

El presente trabajo analiza la percepción de los docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés (LEAI), Plan 2022, de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM). El objetivo es comprender cómo interpretan y aplican el programa de estudios de educación básica durante sus periodos de práctica profesional, en un contexto caracterizado por la transición entre modelos curriculares.

Históricamente, la política pública del inglés ha transitado desde el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en 2009 hasta el actual Programa Nacional de Inglés (PRONI), cuyas Reglas de Operación 2025 buscan fortalecer las capacidades técnicas en las escuelas (SEP, 2024). Sin embargo, persisten brechas significativas: informes recientes indican que menos del 10% de la población mexicana alcanza un dominio funcional del idioma, atribuyéndose esto a prácticas tradicionales centradas en la gramática y a la falta de oportunidades significativas de uso social (Desteca, 2015; Ramírez, 2015).

A nivel teórico, esta investigación se sustenta en la transición hacia la "era posmétodo" propuesta por Kumaravadivelu (2006), la cual demanda que el docente no sea un mero técnico que aplica métodos prescriptivos, sino un profesional autónomo capaz de teorizar desde su práctica y adaptarse a la particularidad de su contexto. Asimismo, se retoma el Enfoque Comunicativo (Richards, 2006) y el Aprendizaje Basado en Tareas (Nunan, 2004), marcos que convergen con la NEM al priorizar la interacción auténtica y la resolución de problemas sobre la memorización de estructuras.

La relevancia del estudio yace en visibilizar la "incertidumbre pedagógica" que experimentan los normalistas al intentar conciliar la flexibilidad curricular de la NEM (codiseño, PDA) con las realidades operativas de las escuelas secundarias, a menudo ancladas en prácticas tradicionales.

Metodología. Para abordar la complejidad de las vivencias de los docentes en formación, la investigación se adscribe al **paradigma cualitativo** bajo una **tradición fenomenológica** (Dörnyei, 2007; Holliday, 2007). Este enfoque permite penetrar en el significado esencial de la experiencia humana, enfocándose en cómo los sujetos construyen su realidad educativa desde la práctica situada (Richards, 2003).

Participantes y Contexto. La población se conformó mediante un muestreo por invitación aleatoria, seleccionando a estudiantes de 2º y 3er grado de la LEAI (Plan 2022) de la ENSEM. Los criterios de inclusión exigieron ser alumno regular y haber planeado e impartido clases de inglés apegándose al programa vigente en una institución pública.

Técnicas e Instrumentos. Se utilizó la técnica de **Grupo de Enfoque (*Focus Group*)**, recomendada por Dörnyei (2007) para obtener opiniones de grupos pequeños (6 a 12 participantes) en un ambiente de interacción. El instrumento fue un guion de entrevista semiestructurada organizado en seis líneas de análisis:

1) Actividades de aprendizaje,
2) Proyectos planeados,
3) Actividades en prácticas,
4) Dificultades,
5) Limitantes percibidas y
6) Acciones de mejora para la Escuela Normal.

Análisis de Datos. Siguiendo a Richards (2003), se realizó la transcripción de audios asignando nombres ficticios a los participantes; realizando un análisis de conversación para codificar los datos en categorías emergentes, buscando explicaciones y comprensión de los fenómenos reportados.

Resultados. Los hallazgos revelan una tensión constante entre la intención innovadora del Plan 2022 y la inercia de prácticas tradicionales. A continuación, se presentan los resultados organizados por las categorías de análisis emergentes.

La ilusión de la innovación

Actividades lúdicas vs. Comunicativas. Los docentes en formación reportan el uso de estrategias lúdicas, pero reconocen una falta de profundidad comunicativa. Mariana, al describir una actividad sobre rutinas diarias con tarjetas visuales, reflexiona: *"Noté que muchos estudiantes simplemente copiaban estructuras que yo había modelado. No había una apropiación real del contenido... seguía respondiendo a un enfoque muy estructural"*.

Similarmente, Itzel relata el uso del juego "Guess Who?", señalando que aunque hubo participación, *"la interacción se quedó en preguntas cerradas, sin lograr el desarrollo de habilidades más profundas como la argumentación... seguimos respondiendo a una lógica tradicional del aprendizaje de lenguas"*. Esto evidencia que el uso de materiales modernos no garantiza per se el enfoque sociocultural que demanda la NEM.

Disonancia Curricular en la Planeación. Existe una marcada dificultad para abandonar el modelo de "Presentación, Práctica, Producción" (PPP). Luis confiesa: *"Planeé con la estructura clásica... Me sentí dividido entre lo que sé hacer y lo que se supone debo hacer ahora"*. La falta de "aprendizajes esperados" explícitos en el Plan 2022 genera desorientación. Luis agrega: *"El programa 2022 no tiene aprendizajes esperados claros... me siento sin brújula"*. Esta "disonancia" se agrava por la presión de las escuelas de práctica. Paola menciona: *"La mayoría seguimos utilizando la plantilla del plan 2017... los asesores tampoco nos orientan claramente sobre cómo integrar los nuevos elementos del programa 2022"*.

Retos en el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL)

La implementación de proyectos comunitarios, eje central de la NEM, enfrenta barreras estructurales y formativas. Luis intentó un proyecto de mapeo comunitario,

pero la escuela prohibió las salidas por seguridad, forzándolo a una simulación en el aula que perdió sentido auténtico.

Por su parte, Itzel intentó un proyecto de hábitos saludables que *"se fue desdibujando"* al no lograr una secuencia clara, admitiendo: *"No tuve suficiente formación en cómo planear proyectos de manera estructurada... hice un híbrido entre unidad temática y proyecto"*.

Vacíos en Evaluación y Atención a la Diversidad

Una carencia crítica identificada es la evaluación formativa. Itzel declara contundentemente: *"No sé cómo evaluar proyectos ni cómo dar retroalimentación auténtica"*. Asimismo, Paola resalta la falta de herramientas para la inclusión: *"Me hizo falta formación en atención a la diversidad... sentí ansiedad por no saber manejar los conflictos del grupo"*.

Discusión y conclusiones. Los resultados corroboran el planteamiento de Kumaravadivelu (2003) sobre la complejidad de la era posmétodo: la libertad curricular, sin la debida competencia profesional para ejercerla, deriva en incertidumbre. Si bien los planes de estudio de Educación Normal (Acuerdo 16/08/22) y de Educación Básica (Acuerdo 14/08/22) están alineados normativamente, la operatividad en el aula presenta una fractura.

Se concluye que los docentes en formación poseen un conocimiento teórico incipiente de la NEM (humanismo, interculturalidad), pero carecen de las "macroestrategias" prácticas para materializarlos. Prevalece una enseñanza centrada en la forma (gramática/vocabulario) disfrazada de ludicidad, lejana aún del uso social del lenguaje que propone Vygotsky (1979).

Impacto y Recomendaciones Para cerrar la brecha entre la formación inicial y la realidad escolar, se proponen las siguientes acciones basadas en las voces de los estudiantes:

1. **Talleres de Planeación Situada:** Implementar simulaciones de diseño de proyectos reales y secuencias didácticas alineadas a los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), superando la teoría abstracta.

2. **Fortalecimiento de la Evaluación:** Capacitar específicamente en el diseño de rúbricas cualitativas y estrategias de retroalimentación formativa para proyectos.

3. **Vinculación con Titulares:** Es urgente que los docentes de las escuelas secundarias también reciban actualización sobre la NEM para evitar contradicciones que confunden al practicante.

La ENSEM tiene el reto de formar no solo instructores de lengua, sino agentes de cambio capaces de gestionar la incertidumbre y construir autonomía docente en un sistema educativo en transformación.

Referencias

Altamirano, A., Soto Medina, Y. G., y Tequida López, M. L. (2023). Las experiencias de formadores de inglés en las escuelas Normales de Sonora. En María del Socorro, A., Alejandra Meza N., y Josué Gutiérrez, G. (Comp.) *Investigación educativa en formación y profesionalización docente. Vol. I: Reflexiones y aportes sobre las prácticas educativas en las unidades académicas del CRESON* .

British Council. (s.f.). *The Bitish council Opportunities insight*. https://opportunities-insight.britishcouncil.org/insight

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4a ed.). Pearson Education.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Cassany, D. (2007). *Enseñar Lengua* (11ª ed.). Editorial Graó.

CEFR. (2018). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment-Companion Volume*. Council of Europe, edition 2020.

Council of Europe. (s.f). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Curtain, H. (2004). *Languages and children, making the match*. Third edition. Pearson.

DESTECA. (2015). *El programa de inglés en escuelas primarias en el Estado de México: un Estudio de impacto*. DESTECA S.A. de C.V.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

E. F. (s.f). *English proficiency Index.* https://www.ef.com/wwen/epi/

Eslava. M., Baltazar, E., Camacho, I., y Pineda, F. (2024). *Adecuaciones Prácticas del Manual de Publicaciones APA 7 para el Diseño de Trabajos de Investigación*. Newton.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gobierno del Estado de México. (s.f). *Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés en educación secundaria*. **http://normal1toluca.edomex.gob.mx/licenciatura-ense%C3%B1anza-aprendizaje-ingles-educ-secundaria**

Gobierno del Estado de México. (s.f). *Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés*. **https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos52**

Góngora, D., Aguilar, J., y Manzano, A. (2016). Translanguaging como estrategia de aprendizaje de l2. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1). 307-314.
https://www.redalyc.org/journal/3498/349851776034/html/

Holiday, A. (2007). *Doing and writing qualitative research. Second edition*. Sage Publications.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings** (pp. 269-293). Penguin.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon Press.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching.* Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching, from method to postmethod*.

Mendoza, A. (2017, 27 de octubre). *Breve Resumen Histórico de la enseñanza del inglés en los planes de estudio de educación básica y media superior en*

México. http://articulosdrangeles.blogspot.com/2017/10/breve-resumen-historico-de-la-ensenanza.html

Ministerio de Educación Colombia. (s.f) *Programa Nacional de Bilingüismo*. https://educacionrindecuentas.mineducacion.gov.co/#programas

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching.* Cambridge University Press.

Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young Learners*. Anaheim University Press.

O'Donoghue, J. (2015). *Sorry. El aprendizaje del Inglés en México. Mexicanos Primero, Visión 2023*.

ONU (s.f). *Department of economy and social affairs*. https://www.un.org/en/desa

ONU. (s.f). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Ramírez, J. (2015). *La enseñanza del inglés en escuelas públicas mexicanas*. Editorial Pearson.

Richards, J. C. (2006). *Approaches and Methods in Language Teaching. 11th printing*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today.* Cambridge University Press.

Richards, K. (2003). *Qualitative inqury*. Palgrave Macmillan.

SEP, (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.

SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria con especialidad en Lengua Extranjera, inglés*.

SEP. (2018). *Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y aprendizaje del inglés en Educación Secundaria*.

SEP. (2022). *Flexibilidad Curricular. Programas de Estudio de las licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica*

SEP. (2022). *Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del inglés.*

SEP. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria* y *secundaria, aplicable y obligatorio para toda la República Mexicana*.

SEP. (2024). *Programa de Estudio de la Educación Secundaria. Programa sintético de la fase 6*.

SEP. (2024). *Propuesta curricular derl Programa Nacional de Inglés (PRONI) desarrollada por la Dirección General de Desarrollo Curricular. Ciclo Escolar 2024-2025*.

The British Council Brazil. (s.f.). *Public policies for english teaching an overview of brazilian public network experience*. https://www.britishcouncil.org

Thornbury, S. (2017). *Language Teaching Methods*. Cambridge University Press.

UNESCO. (2025). *Monitoring ODS 4*. https://www.unesco.org/gem-report/en/monitoring-sdg4

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

.

La práctica profesional reflexiva en la reconfiguración de saberes docentes

Escuela Normal Superior del Estado de México
Verónica Mora Rojas

Palabras clave: *saberes docentes, práctica profesional reflexiva, dispositivos pedagógicos, hermenéutica.*

Resumen. El presente estudio tuvo como objetivo comprender cómo los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas reconfiguran sus saberes docentes mediante procesos sistemáticos de reflexión sobre la práctica profesional, a partir de dispositivos pedagógicos intencionados. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con el método hermenéutico interpretativo, considerando que la hermenéutic a se orienta a la comprensión profunda de los significados que los estudiantes normalistas atribuyen a su experiencia formativa durante la práctica profesional como escenario susceptible de ser comprendido, interpretado y resignificado a partir de los discursos, narrativas y producciones escritas (con el análisis de diarios reflexivos, narrativas pedagógicas, portafolios y registro de escenarios de práctica), durante sus jornadas de práctica docente en escuelas secundarias. Los resultados mostraron que la práctica profesional reflexiva, mediante dispositivos pedagógicos intencionados, favorece una transformación progresiva de los saberes disciplinares, curriculares, experienciales, así como la emergencia de un saber reflexivo crítico. Se identificó el tránsito de una concepción técnica de la enseñanza hacia una práctica situada, analítica y éticamente comprometida, en la que los futuros docentes articulan teoría, experiencia y contexto para la toma de decisiones didácticas fundamentadas.

Se concluyó que la integración sistemática de dispositivos de reflexión fortalece la autonomía profesional, el pensamiento crítico y la construcción de la

identidad docente, impactando de manera directa en los procesos formativos de la escuela normal y contribuyendo a la consolidación de su propia práctica, en coherencia con el plan de estudios 2022.

Introducción La formación inicial en las escuelas normales ha experimentado, durante la última década, un giro sustantivo al situar la práctica profesional como eje articulador del currículo. El plan de estudios 2022 reconoce a la práctica como un espacio privilegiado para la construcción del saber pedagógico situado y para el desarrollo de capacidades profesionales reflexivas, lo que implica superar modelos tradicionales centrados en la reproducción técnica de contenidos y planeaciones. Sin embargo, en los escenarios formativos de la escuela normal persiste una tendencia a concebir la práctica como un ejercicio operativo, orientado al cumplimiento de formatos y productos, desvinculado de procesos sistemáticos de análisis crítico de la experiencia docente. Diversos estudios han evidenciado que la ausencia de dispositivos pedagógicos para la reflexión limita la construcción de una identidad profesional autónoma y crítica en los futuros docentes. Desde los aportes de Shön (1992) Y Zeichner (2010), la práctica reflexiva se concibe como una competencia profesional que posibilita al docente analizar supuestos, decisiones y efectos de su intervención en contextos situados. Esta perspectiva se articula con la propuesta de Tardif (2004) y Mercado (2011) quienes sostienen que el saber docente no se reduce a la acumulación de conocimientos teóricos, sino que se configura dinámicamente a partir de la interacción entre saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos y experienciales.

En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo comprender cómo los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas reconfiguran sus saberes docentes mediante procesos sistemáticos de reflexión sobre la práctica profesional, a partir de diversos dispositivos pedagógicos intencionados. La investigación se desarrolló en una escuela normal, institución formadora de docentes, lo que permitió dimensionar el impacto de la práctica reflexiva no solo en el desarrollo individual de los estudiantes, sino en la consolidación de una cultura académica orientada a la formación de

docentes investigadores de su propia acción. El alcance del estudio aportó evidencias empíricas que fundamentan la necesidad de integrar dispositivos pedagógicos reflexivos como diarios, narrativas, portafolios y escenarios de análisis de la práctica, en el trayecto formativo de práctica profesional y saber pedagógico. Se espera que los resultados contribuyan a fortalecer los procesos formativos de la escuela normal, promoviendo la reconfiguración de saberes docentes y la construcción de una identidad profesional crítica, situada y socialmente comprometida.

Metodología La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de los significados que los estudiantes normalistas atribuyen a su experiencia formativa durante la práctica profesional. Se adoptó el método hermenéutico, el cual permitió analizar la práctica docente como un escenario susceptible de ser comprendido, interpretado y resignificado a partir de los discursos, narrativas y producciones escritas de los futuros docentes.

Diseño de la investigación. El estudio se inscribe en un diseño interpretativo de tipo comprensivo, cuyo interés central no fue la medición de variables, sino la reconstrucción de los procesos mediante los cuales los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas reconfiguran sus saberes docentes a partir de la reflexión sistemática sobre su práctica, en el marco del trayecto formativo de Practica profesional y saber pedagógico. Este proceso articuló momentos de intervención docente en escuela secundaria, espacios de escritura reflexiva individual y escenarios colectivos de análisis de la práctica, lo que permitió un seguimiento del desarrollo reflexivo de los normalistas.

Participantes. Estudiantes normalistas (15 mujeres y 9 hombres), inscritos en octavo semestre de la licenciatura, quienes tuvieron intervención didáctica en escuelas secundarias, la selección fue de tipo intencional, considerando como

criterio de inclusión la participación en jornadas de práctica y en los dispositivos pedagógicos implementados para la reflexión sistemática de la práctica docente.

Instrumentos de recolección de información. Se emplearon técnicas de producción narrativa y documental que permitieron acceder a la experiencia reflexiva de los estudiantes, entre las que destacan algunos instrumentos como:

Diarios reflexivos: registros semanales en los que los estudiantes documentaron situaciones de aula, decisiones didácticas, emociones y dilemas pedagógicos.

Narrativas pedagógicas: textos orientados a la reconstrucción e interpretación de episodios significativos de la experiencia docente.

Portafolios reflexivos de práctica: integrados por planeaciones didácticas, evidencias de aula, autoevaluaciones y análisis críticos del proceso formativo.

Registros de escenarios de análisis de la práctica: notas de campo elaboradas a partir de las discusiones colectivas desarrolladas en los espacios de análisis.

***Procedimiento de análisis*.** El proceso analítico se desarrolló en tres fases:

1.*Lectura comprensiva inicial*, orientada a identificar unidades de significado en los discursos escritos.

2.*Codificación temática*, utilizando las categorías analíticas de saberes docentes propuesto por Tardif (2004) saberes disciplinares, curriculares profesionales y experienciales; así como los saberes docentes desde la mirada de Mercado (2011) en función de las construcciones sociales elaboradas por los docentes. Los niveles de reflexión planteados por Schön (1992) y Zeichner (2010) considerando la reflexión en la acción, sobre la acción y la reflexión crítica.

3.*Interpretación hermenéutica*, permitió establecer relaciones entre los saberes movilizados y los procesos de reconfiguración evidenciados en las prácticas. Se garantizó el tratamiento ético de la información, la confidencialidad de los datos y el uso de seudónimos. La información recabada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y formativos.

Resultados. A partir del análisis hermenéutico de los diarios reflexivos, las narrativas pedagógicas, los portafolios de práctica y los registros de los escenarios de análisis, se identificó un proceso progresivo en la reconfiguración de los saberes docentes en los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. Proceso que se expresa en la transformación de las concepciones sobre la enseñanza, en la toma de decisiones didácticas y en el posicionamiento profesional frente a la práctica. Los hallazgos se organizaron en cuatro ejes analíticos que dan cuenta del aporte central de la investigación: comprender cómo la práctica docente reflexiva es el eje para integrar y resignificar los saberes disciplinares, curriculares y experienciales, favoreciendo la emergencia de un saber reflexivo crítico.

Reconfiguración de los saberes disciplinares. En las primeras evidencias de la práctica, los normalistas concebían los contenidos matemáticos desde una lógica de transmisión, centrada en la explicación y la repetición de procedimientos. Conforme avanzaron los procesos reflexivos, se observó un desplazamiento hacia una comprensión didáctica del contenido, donde el saber disciplinar se articuló con las dificultades reales del alumno, y los contextos situados. Los estudiantes normalistas comenzaron a problematizar la idea de que “saber matemáticas” no es suficiente para enseñar, reconociendo la necesidad de anticipar errores, diseñar y diversificar situaciones didácticas.

Transformación de los saberes curriculares. El currículo deja de percibirse como un documento rígido y se resignifica como una herramienta de mediación pedagógica. Las narrativas muestran que los estudiantes reinterpretan los aprendizajes esperados considerando las condiciones reales del grupo, el contexto sociocultural y los ritmos de aprendizaje. Esta transformación se materializa en ajustes a la planeación didáctica, selección crítica de situaciones didácticas y toma de decisiones, evidenciando el tránsito hacia una práctica situada.

Reconstrucción de los saberes experienciales. Los saberes experienciales emergen inicialmente como descriptores anecdóticos de la práctica. Con el acompañamiento reflexivo, estas experiencias se convirtieron en objetos de análisis pedagógico, lo que permite a los futuros docentes identificar patrones de

actuación y problematizar sus propias decisiones. Se observó el paso de una narrativa centrada en el “cómo me fue” hacia una reflexión sobre el “por qué ocurrió” y “qué puedo modificar”, en coherencia con los niveles de reflexión en y sobre la acción propuesto por Schön (1992).

Emergencia del saber reflexivo crítico. Este eje evidenció la consolidación de un saber reflexivo que integra los saberes disciplinares, curriculares y experienciales. Los estudiantes normalistas formularon juicios pedagógicos propios, sustentados en teoría y evidencias de aula, desarrollando una postura crítica frente a su intervención docente. Este saber reflexivo se manifestó en la capacidad para reconocer tensiones éticas, dilemas profesionales y condiciones institucionales que inciden en su práctica, alineándose con la noción de reflexión crítica de Zeichner (2010). En conjunto, los resultados confirmaron que la práctica profesional reflexiva, mediada por dispositivos pedagógicos intencionados, posibilitó la construcción de un saber pedagógico integrado, situado y éticamente comprometido, indispensable para la profesionalización de los futuros docentes de matemáticas y coherente con los propósitos formativos del plan de estudios 2022.

Discusión y conclusiones Los resultados obtenidos permiten afirmar que el objetivo fue alcanzado, al evidenciarse transformaciones significativas en los saberes disciplinares, curriculares y experienciales, así como la emergencia de un saber reflexivo crítico.

El tránsito observado, desde una concepción técnica de la práctica hacia una postura analítica y problematizadora, coincide con los planteamientos de Tardif (2004) y Mercado (2011) al mostrar que los saberes profesionales se construyen en la interacción entre experiencia, reflexión y contexto. Asimismo, confirma las aportaciones de Schön (1992) sobre la reflexión en y sobre la acción, al constatar que los estudiantes dejan de concebir la clase como un espacio de ejecución para asumirla como un escenario dinámico susceptible de análisis y mejora. Los hallazgos también dialogan con la noción de reflexión crítica de Zeichner (2010), ya que los futuros docentes no solo analizan sus decisiones didácticas, sino que problematizan las condiciones institucionales, las características socioculturales del

alumnado y los dilemas éticos que atraviesan su práctica. Este desplazamiento amplía el sentido de la práctica reflexiva y la posiciona como una estrategia de profesionalización docente. La resignificación de saberes […] requiere que los docentes en formación reconstruyan sus saberes mediante la interacción con el medio, la reflexión colectiva y la confrontación argumentativa, transformando su comprensión […] de la enseñanza y su rol profesional (Mora y Córdoba, 2025).

En términos de impacto, los resultados tienen implicaciones directas para la escuela normal al evidenciar la necesidad de consolidar una cultura académica orientada a la reflexión sistemática de la práctica. La incorporación de dispositivos pedagógicos intencionados como diarios, portafolios, narrativas y escenarios de análisis, favorecen la construcción de una identidad profesional crítica y fortalecen los procesos de formación inicial, incidiendo tanto en el desarrollo individual de los estudiantes como en la mejora de las prácticas institucionales. Se concluye que la práctica profesional reflexiva, integrada de manera estructural al currículo, no solo reconfigura los saberes docentes, sino que contribuye a la transformación de la comunidad normalista, formando docentes capaces de interpretar, fundamentar y transformar su acción educativa en coherencia con los planes de estudio 2022 y la Nueva Escuela Mexicana. Asimismo, se constató que las prácticas son el lugar donde se aplican y ponen en juego el cúmulo de saberes construidos durante el proceso de formación inicial (Mora, 2016).

Referencias

Mercado, R. (2011). *Los saberes docentes como construcción social: procesos de formación y práctica profesional*. Paidós.

Mora Rojas, V. (2016). Saberes construidos sobre la didáctica de las matemáticas en la formación docente: el desarrollo de las prácticas de los estudiantes normalistas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 2*(8), 1-34.

Mora Rojas, V., y Córdoba Medina, J. M. (2025). Resignificación de saberes pedagógicos, disciplinares y experienciales de docentes en formación

mediante situaciones didácticas y adidácticas. *Revista Enseñanza de las Matemáticas y Experiencias Docentes, 1*(3), 43-57.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Planes y Programas de estudio para la formación de maestras y maestros de educación básica*.

Tardif, M. (2004). *Los sabres del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Zeichner, K. M. (2010). Repensar las conexiones entre la formación en la universidad y las experiencias de campo en la formación del profesorado. En J. L. Rivas y J. M. Escudero (Eds.), *Formación inicial del profesorado: enfoques y experiencias* (pp. 123-144). Octaedro.

Educación sustentable para construir conciencia ecológica en los normalistas

Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza
Liliana Toledano Sánchez
María Fernanda Pichardo Mondragón
Sandy Mariana Garduño Rivera
Sandra María del Carmen Flores Castillo
Edgardo Suárez Mendoza

Palabras clave: *educación para el desarrollo sostenible, conciencia ambiental, formación inicial docente, competencias ambientales.*

Resumen. La presente investigación analiza la construcción de la conciencia ecológica en estudiantes normalistas desde el enfoque de la Educación para la Sustentabilidad (EpS), con el objetivo de proponer lineamientos pedagógicos que fortalezcan la formación docente en materia ambiental. La problemática se sitúa en el contexto de la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza (ENAZ), donde se identifican acciones ambientales aisladas, ausencia de sistematicidad institucional y escasa capacitación docente para integrar la sustentabilidad en la práctica formativa. A través de instrumentos cualitativos aplicados a docentes y estudiantes se evidenció una brecha formativa: mientras el profesorado integra contenidos ambientales de manera ocasional y reconoce falta de formación para hacerlo de forma transversal, el estudiantado manifiesta alta valoración de la EpS, participación activa en iniciativas ambientales y demanda de herramientas didácticas transferibles a su futura labor docente.

El estudio sustenta su relevancia teórica y social en los compromisos internacionales derivados de la Agenda 2030, particularmente la Meta 4.7, que exige la adquisición de competencias para el desarrollo sostenible. Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo fenomenológico de carácter descriptivo e interpretativo, orientado a comprender los significados, prácticas y

condiciones institucionales que configuran la conciencia ecológica. Como aporte principal, se plantea la formulación de lineamientos estratégicos que permitan la integración sistémica y transversal de la sustentabilidad en la formación inicial docente, posicionando al normalista como agente potencial de transformación socioambiental.

Introducción. La crisis ambiental actual plantea desafíos ecológicos, éticos, sociales y educativos que interpelan a los sistemas encargados de formar ciudadanía. La degradación ambiental y el cambio climático muestran que la sostenibilidad no es solo un asunto técnico, sino un imperativo cultural que exige transformar modos de pensar y actuar. En este contexto, la educación cobra un rol estratégico para generar significados colectivos y prácticas orientadas al bien común.

La formación inicial docente resulta especialmente relevante, ya que las y los futuros maestros construyen marcos éticos y compromisos que influyen en la educación ambiental de nuevas generaciones. La conciencia ecológica como reconocimiento del problema, sensibilización y acción; se vuelve una dimensión central de la identidad docente.

No obstante, la incorporación de la sustentabilidad en las escuelas normales suele ser fragmentada y poco articulada, lo que limita su impacto formativo. Este estudio parte de dicha problemática y plantea la necesidad de avanzar hacia modelos educativos que superen la simple sensibilización e impulsen una conciencia ecológica crítica y orientada a la acción sostenible.

Metodología. La metodología define la ruta para desarrollar la investigación y asegurar su coherencia. Este estudio se ubica en el paradigma cualitativo de corte dialéctico, con razonamiento inductivo orientado a comprender cómo se configura la conciencia ecológica en la ENAZ y derivar lineamientos contextualizados. Se adopta un enfoque histórico-interpretativo y un diseño fenomenológico, centrado en las experiencias y significados atribuidos por los participantes, con un alcance

descriptivo que permitirá caracterizar estas manifestaciones en el contexto institucional.

La población está conformada por estudiantes de de la ENAZ, trabajando con una muestra intencional de estudiantes de primer semestre. La saturación teórica determinará la suficiencia muestral. Las técnicas de recolección incluyen observación participante, grupos focales y cuestionarios con preguntas abiertas, lo que posibilitará la triangulación de información. El análisis seguirá procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva para articular dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, praxiológicas e institucionales.

El estudio cumplirá criterios éticos: información previa a los participantes, consentimiento informado, confidencialidad y uso académico de los datos, con resguardo seguro y eventual validación ética institucional.

Resultados

Concepciones de conciencia ecológica. Los participantes conciben la conciencia ecológica como un proceso que articula comprensión del impacto ambiental, valoración ética de los recursos y corresponsabilidad en el cuidado del entorno. La conciencia no se limita a la dimensión cognitiva, sino que incluye elementos actitudinales y praxiológicos vinculados con la acción informada.

Prácticas y hábitos ambientales. Las prácticas predominantes dentro de la institución se concentraron en tres ejes: gestión de residuos (ecoladrillos y separación), proyectos de agricultura urbana (huertos escolares) y cuidado del agua. Aunque valoradas positivamente, estas prácticas carecen de continuidad y sistematicidad, lo que limita su consolidación como hábitos institucionales estables.

Soportes institucionales. Se identificó insuficiencia en los soportes materiales y organizativos para la sustentabilidad. Los estudiantes señalan la necesidad de infraestructura básica (contenedores diferenciados, captación de agua, señalización) y de mecanismos institucionales de comunicación y seguimiento. La responsabilidad de promover la sustentabilidad es atribuida a distintos actores, destacando la noción de corresponsabilidad.

Barreras y tensiones

Las principales barreras detectadas operan en tres niveles: sociocultural (falta de conciencia y actitudes minimizadoras del impacto), material (fugas de agua, residuos dispersos, iluminación constante) y formativo (escasa información y orientación). Estas tensiones revelan la persistencia de una brecha entre conocimiento declarado y práctica cotidiana.

Oportunidades y propuestas. Las propuestas estudiantiles se orientan a soluciones viables centradas en gestión de recursos, infraestructura y sensibilización. Se destacan acciones como captación de agua pluvial, uso de luz natural, campañas de reducción de plásticos y mejora en separación de residuos. Las propuestas muestran comprensión sistémica del problema y disposición participativa.

Experiencias formativas significativas. Los hitos formativos más influyentes fueron experiencias vivenciales vinculadas a proyectos ambientales, especialmente huertos y ecoladrillos. La participación activa y el acompañamiento docente emergen como catalizadores del aprendizaje ecológico, lo que confirma el valor del enfoque situado y experiencial en la formación inicial docente.

Responsabilidad y agencia. Existe consenso en torno a la responsabilidad compartida entre docentes, estudiantes y directivos. La disposición a participar como agentes de cambio es alta, aunque condicionada a la existencia de recursos y organización institucional. Esto evidencia potencial de agencia estudiantil, pero también dependencia estructural de soportes institucionales.

Discusión. Los resultados evidencian que los estudiantes normalistas construyen una conciencia ecológica con dimensiones cognitivas, éticas y prácticas, en consonancia con la Educación para la Sustentabilidad. Sin embargo, persiste una brecha entre conocimiento y acción debido a barreras socioculturales y falta de soportes institucionales. El aprendizaje experiencial especialmente en proyectos como huertos y ecoladrillos aparece como un factor que impulsa el compromiso ambiental. Aunque existe alta disposición estudiantil, su participación depende de infraestructura, organización y acompañamiento institucional.

Conclusiones. El estudio confirma que los estudiantes normalistas poseen potencial para desarrollar conciencia ecológica y actuar como agentes socioambientales. Sin embargo, para cerrar la brecha entre discurso y práctica se requiere institucionalizar la sustentabilidad mediante políticas escolares, recursos materiales y estrategias formativas sistemáticas. Se concluye que el aprendizaje experiencial es un medio eficaz para promover competencias ambientales en futuros docentes y que su expansión permitiría consolidar una cultura escolar orientada al desarrollo sostenible. La sustentabilidad debe asumirse como responsabilidad compartida entre estudiantes, docentes y directivos para lograr impactos más profundos y sostenibles.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). Naciones Unidas.

Montaño, F. (2012). Educación ambiental en México ante la crisis ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(52), 437-462.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Una hoja de ruta*. UNESCO.

Vélez, J. (2014). *Paradigmas de la investigación educativa*. Fondo Editorial Universidad de La Salle.

Vicencio, J. (2011). *Investigación educativa cualitativa: Un camino para reflexionar en la práctica*. Trillas.

Gestión del aprendizaje en la formación normalista en la ENSFP

Escuela Normal de San Felipe del Progreso
Eduardo González Martínez
Héctor Alonso Reséndiz
Manuel Reyes González

Palabras clave. *Aprendizaje, formación docente, gestión del aprendizaje, formación académica, formación inicial de profesores.*

Resumen. La gestión de los aprendizajes de los estudiantes de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso bajo las directrices de la Nueva Escuela Mexicana involucra procesos didácticos y pedagógicos que los hacen conscientes de su propia formación y puede llevarlos a construir una mejor realidad. Sin embargo, en los resultados preliminares se encontró que en las aulas de clase existe la tendencia a limitar la gestión a la repetición literal y descontextualizada; también se halló que los estudiantes valoran su formación, pero demandan actividades más cercanas a contextos reales.

Ante este panorama, es necesario reorientar la gestión de los aprendizajes, trascender hacia el uso de la teoría como un medio de descolonización, fomentando la actividad reflexiva que supere la mera repetición de lo que citan los autores. Es imperante considerar la interculturalidad y situar la práctica en el contexto mazahua en el que están inmersos los estudiantes.

Introducción. El presente reporte de investigación aborda la gestión del aprendizaje como eje central en la formación de futuros docentes dentro de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (ENSFP). El objetivo principal es comprender e interpretar cómo se gestionan los aprendizajes en la formación docente de la ENSFP y reconocer los factores que favorecen o limitan su efectividad en el contexto actual. El tema de estudio se enfoca en analizar e interpretar los procesos didácticos y pedagógicos que permiten a los estudiantes dar significado

a su vida cotidiana y a la dinámica del aula. La investigación se está desarrollando en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso que se ubica en el municipio del mismo nombre, es una zona con una fuerte presencia de la cultura Mazahua. Atiende a 394 estudiantes en las licenciaturas de Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria, Educación Primaria, y Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas. Actualmente, la formación se encuentra en una fase de transición hacia el marco de la Nueva Escuela Mexicana. El alcance de este estudio es de corte longitudinal, realizando un seguimiento a grupos específicos de normalistas durante el ciclo 2025-2026 y 2026-2027. El impacto esperado es por un lado Científico y consiste en generar categorías de análisis sobre la gestión del aprendizaje en Escuelas Normales, un campo poco explorado. Y por otro, social que consiste en fortalecer la formación de maestros que atenderán grupos con alta diversidad cultural y lingüística, impactando directamente en la calidad educativa de las distintas regiones del Estado de México.

Metodología. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual permite profundizar en los significados de las prácticas pedagógicas desde la voz de sus propios actores. Se fundamenta en los paradigmas interpretativo y socio-crítico, buscando no solo describir la realidad, sino reflexionar sobre ella para transformarla. La población participante, está integrada por: Docentes formadores en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, se analiza cómo están interpretando y operando la gestión de los aprendizajes bajo la perspectiva de la nueva escuela mexicana, Estudiantes Normalistas de las Licenciaturas de Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria, Educación Primaria, y Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas; se emplea una muestra intencional la cual se concentra en alumnos que se encuentran en periodos de inmersión y práctica docente y Autoridades académicas: Subdirección Académica, Coordinadores de Formación Inicial y Asesores de cada grado. Para la recolección de información se emplean las siguientes herramientas: Entrevistas semiestructuradas basadas en los lineamientos de Hernández Sampieri y Fernández (2018) con la aplicación de este instrumento pretendemos no solo

explorar las estrategias de gestión, sino también identificar los valores y significados que los docentes atribuyen a su práctica; en el caso de las autoridades, para explorar concepciones y estrategias. Grupos focales siguiendo la metodología de Barbour (2013) se aplicarán con estudiantes para recuperar sus percepciones sobre cómo aprenden, en este caso serán: 2º grado de Preescolar, 1er grado de Primaria y 3er grado de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas; se pretende recuperar la percepción colectiva sobre su proceso formativo, con esta técnica identificaremos "brechas" entre lo que el docente enseña y lo que el alumno realmente percibe como aprendizaje. Observación participante y no participante fundamentada en la propuesta de Angrosino (2012) realizada en aulas y espacios de práctica docente para registrar interacciones reales, empleando un guion de observación para registrar las dinámicas de mediación pedagógica y el uso de metodologías activas. Análisis documental que consistirá en la revisión de planes de estudios, lineamientos institucionales y productos académicos como portafolios, diarios de los estudiantes. El procedimiento seguirá el método de Cellard (2008) para desentrañar cómo los lineamientos normativos de la SEP se traducen en acciones concretas. Para el tratamiento de la información se utilizará la codificación temática de Gibbs (2012) para organizar los datos en unidades de significado empleando la teoría fundamentada de Strauss (2002) se van a organizar cuatro categorías centrales:

1. Estrategias de gestión de aprendizaje considerando la planeación y evaluación que los docentes realizan en el trabajo que desarrollan con el plan, si aplican y respetan el enfoque.
2. El rol del docente formador, si el docente juega un rol de acompañamiento y retroalimentación o si se trata de un docente que amenaza o que emplea el aprendizaje como medio de control.
3. Experiencias del estudiante ¿cómo es su participación? Activa o pasiva, y como desarrolla sus saberes.
4. Cultura institucional, aquí se revisarán las políticas de formación institucional y la normatividad vigente que rige a las escuelas normales.

Resultados. Los resultados son preliminares, ya que la investigación está en proceso. A partir del diagnóstico y el primer acercamiento al campo, se presentan los parámetros que responden a los objetivos y la problemática planteada

Hallazgos sobre la práctica docente. Se identifica un supuesto crítico: las prácticas de los formadores a veces distan de las exigencias actuales. Persiste una tendencia hacia las conferencias magistrales y la recuperación literal del conocimiento, lo que limita la capacidad del futuro docente para problematizar realidades complejas. Se observa el fenómeno del "Dr. Citas", donde el docente repite teorías de autores renombrados sin contextualizarlas y reflexionarlas, fomentando que el alumno aprenda a reproducir en lugar de reflexionar. Lo anterior se menciona a partir de un diagnóstico situacional y de las primeras observaciones. También creemos que existe una tendencia a considerar que aprender es sinónimo de repetir lo que dictan los teóricos.

Percepción del estudiante Normalista Los estudiantes valoran su formación, pero demandan experiencias más activas y vinculadas con la práctica real. Egresados recientes señalan que les habría gustado vivenciar simulaciones de situaciones complejas que ahora enfrentan en su ejercicio profesional.

Factores que influyen en la efectividad de la gestión del aprendizaje. Se identifican 3 categorías clave que determinan la efectividad de la gestión del aprendizaje en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso

a) Mediación pedagógica: El papel del docente formador como acompañante y no solo como transmisor.

b) Contexto sociocultural: La identidad docente en formación dentro de un entorno mazahua, donde algunos alumnos presentan conflictos de auto reconocimiento cultural.

c) Alfabetización digital: las condiciones de acceso a recursos bibliográficos y digitales en los hogares de los normalistas.

Discusión y conclusiones. La investigación confirma que la gestión del aprendizaje en la ENSFP es un proceso complejo que requiere transitar de la

reproducción de contenidos a la construcción de saberes reflexivos. Los resultados preliminares sugieren que es imperativo usar la teoría como una herramienta de análisis para descolonizar el hacer docente y promover la autonomía del estudiante. Los siguientes pasos del proyecto (2026-2027) se centrarán en el análisis comparativo intersemetral para generar propuestas de mejora institucional que cierren la brecha entre el currículo oficial y la práctica. Podemos concluir que la gestión del aprendizaje es un motor que puede consolidar o frenar la transformación hacia la Nueva Escuela mexicana, así que sugerimos:

1. Sustitución de Modelos Tradicionales, confirmamos la persistencia de prácticas basadas en la literalidad y la reproducción de conductas “gobernadoras”.
2. Identidad y Contexto**, l**a formación docente en San Felipe del Progreso no puede ser ajena a la identidad Mazahua, debe ser intercultural.
3. Compromiso Institucional: La normativa (ISO 9001) de la cual deriva el Sistema de Gestión de la Calidad que actualmente nos rige y los planes de desarrollo, como él (PDI 2030) son marcos necesarios, pero la verdadera calidad educativa se gesta en la interacción cotidiana del aula. La gestión administrativa debe estar siempre al servicio de la gestión pedagógica.

Este reporte de investigación cierra su etapa inicial subrayando que formar maestros no es transmitir conocimientos, sino gestionar ambientes donde el pensamiento se atreva a ser reflexivo. El compromiso del grupo de investigación es documentar cómo estos cambios en la gestión impactan directamente en el perfil de egreso.

Referencias

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante*. Morata

Barbour, R. (2013). *Los grupos focales*. Morata

Cellard, A. (2008). El análisis documental. En J. Poupart, *La investigación cualitativa. Epistemología, métodos y técnicas*. Fondo de Cultura Económica.

Coneduq. (2024, 9 de diciembre). Educación de calidad en México: Desafíos y Oportunidades. https://coneduq.org.mx/educacion-de-calidad-en-mexico-

desafios-y-oportunidades/#:~:text=a%20recursos%20adecuados.-,2.,incluyendo%20el%20uso%20de%20tecnolog%C3%ADa

Díaz Barriga, A. (2019). *Docencia y currículum: Reflexiones para la innovación educativa*. Paidós.

García-Huidobro, J. (2019). *Formación inicial de docentes: calidad y desafíos contemporáneos*. Fondo de Cultura Económica.

Gibbs, G. R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado: Nuevos retos y escenarios*. Graó.

Rojas, M. (2020). *La gestión pedagógica en la formación docente: estudios de caso en normales rurales*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50*(2), 103-128.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo 5. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación primaria*. SEP.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia

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

Zapata, Ros, M. (2015) *Gestión del aprendizaje en educación superior y web.*

La equidad de género como experiencia vivida en formación docente

Escuela Normal de San Felipe del Progreso
Montoya Medina Yanizeth
Silva Medina Marcela Ireri
González Ortega Braulio
García González José Crisanto

Palabras clave: *equidad de género; formación docente; experiencias estudiantiles; teoría educativa crítica.*

Resumen. La equidad de género se ha consolidado como un principio central en las políticas educativas mexicanas; sin embargo, su incorporación efectiva en la formación inicial docente enfrenta tensiones entre el discurso normativo y las prácticas cotidianas. Esta ponencia tiene como objetivo interpretar las percepciones que construyen los estudiantes de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso sobre la equidad de género en su experiencia formativa, a partir del análisis de un cuestionario aplicado como diagnóstico inicial del estudio Las percepciones sobre la equidad de género en la formación docente: voces de estudiantes normalistas.

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, integrando preguntas de opción múltiple y respuestas abiertas para identificar tendencias, significados y experiencias vividas. Los resultados evidencian que la equidad de género es percibida principalmente como respeto interpersonal y ausencia de conflicto, lo que muestra avances discursivos, pero también una limitada problematización crítica de las desigualdades estructurales. Asimismo, se identifican vacíos formativos, una presencia intermitente del tema en el currículo y prácticas normalizadas que reproducen estereotipos de género.

Desde una lectura sustentada en la pedagogía crítica, la teoría feminista y la teoría de la reproducción social, se concluye que la formación docente requiere

transitar de una equidad entendida como convivencia armónica hacia una equidad crítica, situada y transformadora, con impacto en las prácticas educativas y la justicia social.

Introducción. En el contexto contemporáneo de la educación mexicana, la equidad de género ocupa un lugar central en el discurso institucional y en los marcos normativos que orientan la formación docente. Instrumentos como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia establecen la obligación de garantizar una educación libre de estereotipos, discriminación y violencia. Sin embargo, la presencia de este principio en la normativa no asegura su materialización en los espacios formativos concretos.

Las Escuelas Normales, como instituciones encargadas de formar a quienes ejercerán la docencia en educación básica, representan un espacio estratégico para analizar cómo se construyen y reproducen las concepciones sobre el género. En este sentido, la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (ENSFP), ubicada en un contexto intercultural del Estado de México y con una matrícula mayoritariamente femenina, constituye un escenario relevante para explorar las tensiones entre la normativa de equidad y la experiencia cotidiana del estudiantado.

Esta investigación parte del supuesto de que la equidad de género, más que una categoría normativa o discursiva, se configura como una experiencia vivida que debe ser interpretada desde las voces y trayectorias del estudiantado. Bajo esta premisa, el estudio no se limita a la revisión curricular, sino que busca explorar cómo los y las estudiantes comprenden, significan y reaccionan frente a los mensajes, prácticas, roles y relaciones que atraviesan su proceso formativo.

La presente ponencia se propone analizar e interpretar las percepciones sobre la equidad de género de los estudiantes normalistas en su proceso de formación docente, en el marco de un primer reporte parcial de investigación, entendiendo dichas percepciones no como opiniones aisladas, sino como experiencias vividas que se configuran en la interacción entre discursos institucionales, prácticas escolares y trayectorias personales. Desde una

perspectiva fenomenológica, se asume que comprender estas vivencias permite visibilizar tanto los avances como las contradicciones que atraviesan la formación inicial docente.

El abordaje del tema adquiere especial relevancia en tanto los futuros docentes no solo reproducirán contenidos curriculares, sino también formas de relación, valores y esquemas de género en sus prácticas profesionales. Así, indagar las percepciones estudiantiles permite dimensionar el impacto que la formación docente tiene en la construcción de una educación más justa, inclusiva y comprometida con la equidad social.

Metodología. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con perspectiva fenomenológica, cuyo interés central es comprender los significados que los sujetos atribuyen a su experiencia. La fenomenología permite aproximarse a la equidad de género desde la vivencia concreta del estudiantado, reconociendo que dichas percepciones se construyen en contextos históricos, culturales e institucionales específicos.

La elección de la fenomenología responde a que este camino permite captar la complejidad de estas vivencias, entendiendo que cada percepción es resultado de una red de influencias: la familia, la cultura local, la lengua, la formación docente, y los marcos normativos. El propósito es acceder a los significados subjetivos para lograr una "comprensión situada, profunda y contextualizada" de la realidad normalista.

Como primera técnica de recolección de información se utilizó un formulario de google de diagnóstico, integrado por preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas. Este instrumento tuvo como finalidad identificar tendencias generales, así como significados emergentes en torno a la equidad de género dentro de la formación docente. La población participante estuvo conformada por estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar y Educación Secundaria (Matemáticas) de la ENSFP, con predominio de estudiantes de los primeros semestres.

El tratamiento de la información se realizó respetando principios éticos fundamentales: participación voluntaria, anonimato de los participantes y uso académico de los datos. Las respuestas abiertas fueron analizadas mediante lectura reiterada, identificación de núcleos de sentido y agrupación temática, en coherencia con el enfoque fenomenológico.

Resultados. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes percibe la equidad de género como un clima de respeto interpersonal, asociado a la convivencia pacífica y a la ausencia de discriminación explícita. Esta tendencia evidencia un avance en el reconocimiento discursivo del valor de la equidad; sin embargo, también revela una comprensión limitada del concepto, centrada más en la armonía que en el cuestionamiento de las desigualdades estructurales.

En cuanto a la comprensión conceptual, los estudiantes identifican mayoritariamente el sexo como una condición biológica y el género como una construcción social. No obstante, estas distinciones permanecen en un nivel declarativo y no siempre se traducen en una reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas que reproducen estereotipos de género dentro de la institución.

Respecto al nivel de conocimiento percibido sobre equidad de género, predomina una autovaloración intermedia. Los estudiantes reconocen haber tenido acercamientos al tema, pero consideran que su formación es insuficiente y fragmentada. Esta percepción se ve reforzada por la idea de que el género se aborda solo “a veces” en el aula, dependiendo en gran medida de la iniciativa individual del docente.

El análisis de las respuestas abiertas revela además la presencia de indiferencia y silencios frente al tema de género. Algunos estudiantes expresan que la equidad “*no genera interés*” o que “*no se le da importancia*”, lo cual puede interpretarse como un proceso de normalización de las relaciones de género existentes. Asimismo, se identifican prácticas sutiles —comentarios, bromas o distribución diferenciada de roles— que reproducen micromachismos, aunque no siempre sean reconocidas como problemáticas.

Discusión y conclusiones. Desde la pedagogía crítica, estos hallazgos pueden interpretarse a la luz de lo que Paulo Freire denomina conciencia ingenua, en la cual los sujetos reconocen valores como el respeto, pero no problematizan las estructuras que producen la desigualdad. Freire (1970) advierte que “cuanto más se problematiza al educando, como ser en el mundo y con el mundo, tanto más se sentirá desafiado” (p. 96); sin embargo, los resultados muestran que la equidad de género no se vive aún como un desafío formativo.

La teoría feminista, particularmente desde los planteamientos de Bell Hooks, permite comprender que la ausencia de incomodidad y la indiferencia frente al género constituyen obstáculos para la transformación educativa. Hooks (2000) señala que “el sexismo, como sistema de dominación, se perpetúa mejor cuando se vuelve invisible” (p. 21), lo cual se refleja en la normalización de prácticas que no son cuestionadas por el estudiantado.

Por su parte, la teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu aporta elementos clave para interpretar cómo estas percepciones se inscriben en esquemas internalizados. El concepto de *habitus* explica por qué las desigualdades de género se reproducen de manera casi imperceptible, al ser vividas como “naturales” dentro del espacio escolar (Bourdieu, 1977).

Los resultados permiten afirmar que la equidad de género en la formación docente de la ENSFP se encuentra en una zona de tensión entre el discurso normativo y la experiencia vivida. Si bien existen avances en el reconocimiento conceptual del género, persisten vacíos formativos y prácticas normalizadas que limitan una apropiación crítica del tema. El impacto de estos hallazgos radica en la necesidad de fortalecer la transversalización de la perspectiva de género en la formación inicial docente, generando espacios de diálogo, reflexión crítica y acción pedagógica situada.

Las tensiones identificadas se explican a través de los aportes de Pierre Bourdieu, cuyos conceptos permiten comprender cómo los habitus sociales influyen en la forma en que los futuros docentes interpretan, reproducen o desafían los estereotipos. En este marco, la subjetividad del estudiante está en constante tensión con la norma; como señala Judith Butler (2004, p. 3), aunque "el ‘yo’ se

encuentra constituido por normas y depende de ellas, también aspira a vivir de maneras que mantengan con ellas una relación crítica y transformadora". En la formación docente, esto implica cuestionar si el entorno ofrece realmente las condiciones para una "vida habitable".

Dar voz a los estudiantes normalistas no solo permite comprender sus percepciones, sino también abrir caminos para transformar la cultura institucional y contribuir a la construcción de una educación más equitativa, democrática y comprometida con la justicia social.

Como advierte la pedagogía crítica de Paulo Freire (1997, p.26), "La educación es un acto político. No hay educación neutra". Por ello, para erradicar el sistema sexista que aún se percibe en las aulas, es fundamental "asumir la toma de conciencia crítica" (Hooks, 2000), reconociendo que dar voz a los estudiantes es un acto político que los posiciona como agentes de cambio.

Referencias

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. University Press.

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.

Hooks, B. (2000). *El feminismo es para todo el mundo: una política apasionada*. Traficantes de Sueños.

Capítulo 5. Formación docente II

Autonomía profesional en la formación docente normalista

Escuela Normal de Coatepec Harinas
Karla Paola Téllez Bahena
Esthela Yarely Tovar Mendoza
José David Martínez García
Elmar Solano Olascoaga

Palabras Clave *formación de docente; autonomía; prácticas pedagógicas; identidad profesional.*

Resumen La presente ponencia tiene como objetivo analizar la autonomía profesional en la formación docente, a partir de los significados y prácticas que construyen estudiantes y docentes de la Escuela Normal de Coatepec Harinas. La investigación se inscribe en el marco del Plan de Estudios 2022, el cual reconoce la autonomía profesional como un rasgo fundamental del perfil de egreso del futuro docente de educación básica. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con perspectiva histórico-hermenéutica y metodología etnográfica, empleando técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los resultados muestran que, aunque la autonomía profesional es valorada discursivamente como una competencia deseable, en las prácticas formativas cotidianas predominan dinámicas de dependencia, reproducción de instrucciones y limitada participación del estudiantado en la toma de decisiones pedagógicas. No obstante, también se identifican prácticas emergentes orientadas al trabajo colaborativo, la reflexión sobre la práctica y la contextualización del aprendizaje, las cuales favorecen de manera incipiente el desarrollo de la autonomía profesional. Se concluye que fortalecer esta dimensión en la educación normal requiere transformar las prácticas pedagógicas institucionales, promoviendo procesos formativos críticos, reflexivos y situados, que impacten en la identidad profesional del futuro docente y en la mejora de la educación básica.

Introducción La formación inicial docente en las escuelas normales es un eje estratégico para fortalecer el sistema educativo, ya que de ella depende la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica. En un contexto de diversidad sociocultural, cambios curriculares y demandas sociales, el docente requiere desarrollar capacidades que le permitan actuar con criterio profesional, flexibilidad pedagógica y compromiso ético. En este sentido, la autonomía profesional se presenta como una cualidad indispensable para el ejercicio docente contemporáneo.

La autonomía profesional se vincula con la capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica, tomar decisiones fundamentadas y construir conocimiento profesional a partir de la experiencia. Schön (1998) señala que “el profesional competente no se limita a aplicar técnicas, sino que reflexiona en la acción y sobre la acción para enfrentar situaciones complejas e inciertas” (p. 67), lo que permite comprender al docente como un sujeto activo que interpreta y transforma su práctica educativa.

El Plan de Estudios 2022 reconoce explícitamente la autonomía profesional como un rasgo central del perfil de egreso, y establece que “la formación docente debe propiciar que las y los futuros maestros desarrollen autonomía profesional para tomar decisiones pedagógicas situadas, pertinentes y con responsabilidad ética” (SEP, 2022, p. 23). Sin embargo, en la práctica cotidiana persisten enfoques centrados en la transmisión de contenidos, lo que limita el desarrollo efectivo de dicha autonomía.

A partir de este contexto, la presente investigación tiene como propósito analizar las prácticas de autonomía profesional y los significados que estudiantes y docentes construyen en torno a esta categoría en la Escuela Normal de Coatepec Harinas. El estudio parte del supuesto de que la autonomía profesional no se desarrolla de manera espontánea, sino que se construye progresivamente a través de experiencias formativas intencionadas, reflexivas y contextualizadas.

El impacto de esta investigación se orienta a la comunidad normalista, al generar elementos de reflexión que contribuyan a la mejora de los procesos formativos, al fortalecimiento de la identidad profesional docente y a la

consolidación de una educación humanista, crítica y comprometida con la transformación social. Por ello, la autonomía profesional se concibe como una construcción progresiva que se configura a partir de la formación inicial, las prácticas pedagógicas y los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias formativas, proceso que se representa de manera sintética en la Figura 1.

Figura 1. *Proceso de construcción de la autonomía profesional en la formación docente*



Fuente: elaboración propia.

Metodología. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con perspectiva histórico-hermenéutica, al considerar que la realidad educativa se construye a partir de los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas y experiencias. Este enfoque permitió comprender la autonomía profesional no solo como una categoría normativa, sino como una construcción social situada en un contexto institucional específico.

Se empleó la etnografía educativa como metodología, debido a su pertinencia para analizar las dinámicas formativas en escenarios naturales y recuperar la voz de los actores involucrados. Las técnicas de recolección de información incluyeron la observación participante en espacios áulicos y académicos, entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes, así como el análisis de documentos institucionales y normativos relacionados con la formación docente y el perfil de egreso del Plan de Estudios 2022.

Adicionalmente, se realizó un análisis de los diarios de clase de una muestra de estudiantes, en los cuales narraban de manera directa o indirecta la manera en

que la autonomía profesional se estaba desarrollando o no. Este recurso permitió obtener evidencias cualitativas sobre la percepción del estudiantado respecto a su capacidad de tomar decisiones, reflexionar sobre su práctica y participar activamente en las dinámicas formativas.

La población participante estuvo conformada por estudiantes de tercer grado, grupo I, de la Licenciatura en Educación Primaria, así como por docentes responsables de las asignaturas impartidas a dicho grupo. El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2025–2026, lo que permitió identificar patrones recurrentes en las prácticas formativas y en los discursos sobre la autonomía profesional.

El tratamiento ético de la información consideró el consentimiento informado de los participantes, la confidencialidad de los datos y el uso responsable de la información con fines académicos, garantizando el respeto a la integridad, anonimato y participación voluntaria de los sujetos involucrados.

Resultados. Los resultados del estudio evidencian que la autonomía profesional es comprendida por estudiantes y docentes principalmente como la capacidad de tomar decisiones y resolver problemas en la práctica educativa. Sin embargo, al analizar las prácticas formativas cotidianas, se identifican tensiones entre el discurso institucional y las dinámicas reales del aula.

En el estudiantado predomina una formación caracterizada por la dependencia del docente, la reproducción de indicaciones y el cumplimiento de actividades previamente establecidas. Estas prácticas limitan el desarrollo de la iniciativa personal, la autorregulación del aprendizaje y la toma de decisiones autónomas, elementos fundamentales para la construcción de una identidad profesional sólida.

Por su parte, los docentes reconocen la importancia de promover la autonomía profesional, pero señalan limitaciones asociadas a la carga curricular, el tiempo disponible y las exigencias administrativas. No obstante, se identifican prácticas emergentes que favorecen el desarrollo de la autonomía, como el trabajo colaborativo, la reflexión sistemática sobre la práctica y la contextualización de

actividades didácticas, las cuales generan mayor participación, compromiso y sentido formativo en el estudiantado.

En conjunto, los hallazgos muestran que la autonomía profesional se manifiesta de manera incipiente y desigual, dependiendo de las concepciones pedagógicas de los docentes y de las estrategias implementadas en el proceso formativo.

El análisis de las prácticas formativas permitió identificar distintos niveles de promoción de la autonomía profesional, en función de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes. Como se observa en la **Tabla 1**, las prácticas centradas en la reproducción de instrucciones y el cumplimiento de actividades tienden a limitar el desarrollo de la autonomía, mientras que aquellas orientadas al trabajo colaborativo, la reflexión sobre la práctica y la contextualización didáctica favorecen una participación más activa y responsable del estudiantado.

Tabla 1. *Prácticas formativas y su relación con la autonomía profesional*

Práctica formativa observada	Características principales	Nivel de autonomía promovido	Evidencias en el aula
Actividades dirigidas	Instrucciones cerradas y secuenciales; énfasis en el cumplimiento	Bajo	Dependencia del docente; escasa toma de decisiones
Evaluación centrada en productos	Criterios rígidos y previamente establecidos	Bajo	Prioridad al resultado final sobre el proceso
Trabajo colaborativo	Organización en equipos; diálogo y acuerdos colectivos	Medio	Participación activa y corresponsabilidad
Reflexión sobre la práctica	Análisis de experiencias y problemáticas reales	Alto	Argumentación, autocrítica y propuestas propias
Contextualización didáctica	Adecuación de actividades al contexto escolar	Alto	Toma de decisiones pedagógicas pertinentes

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo

Discusión. Los resultados muestran que la autonomía profesional en la formación docente normalista no se desarrolla automáticamente ni solo por su inclusión en los documentos curriculares, sino que depende de las prácticas pedagógicas y de las concepciones que guían el proceso formativo. En línea con Tardif (2014), “los saberes docentes se construyen en la práctica, en interacción con el contexto y no solo a partir de prescripciones externas” (p. 56), lo que evidencia tensiones entre la intención normativa del Plan de Estudios 2022 y la realidad de la formación.

Predominan modelos centrados en la transmisión de contenidos y el control del aprendizaje, limitando la autonomía del estudiantado y reforzando la idea del docente como ejecutor de indicaciones. Por ello, es necesario promover enfoques formativos que fomenten la reflexión crítica, el análisis de la práctica y la participación activa.

La autonomía profesional también se relaciona con la capacidad del docente para codiseñar y planificar colaborativamente, realizar diagnósticos, analizar datos, jerarquizar problemáticas y contextualizar contenidos, lo que fortalece su acción reflexiva y responsable en el aula.

Asimismo, se evidencia que la autonomía se construye gradualmente a través de experiencias formativas que promueven responsabilidad y sentido de agencia, siendo clave el trabajo colaborativo, la reflexión sobre la práctica y la contextualización didáctica para consolidar la identidad profesional.

Desde la perspectiva institucional, es fundamental replantear las prácticas formativas para alinear el currículo prescrito con el vivido. En conclusión, fortalecer la autonomía profesional resulta esencial para mejorar la formación docente y consolidar una educación humanista, crítica y contextualizada.

Referencias

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios para la formación de maestras y maestros de educación básica*. SEP.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Lengua escrita: representaciones sociales de cuidadores en la unidad psicopedagógica

Escuela Normal de Educación Especial
Mayra Morado Solís
Angelica Rodríguez Rosas
Melba Bringas Hidalgo
Juan Pablo Cardona Sánchez

Palabras claves: *lengua escrita, cuidadores, unidad psicopedagógica, representaciones sociales e inclusión educativa.*

Resumen: El artículo presenta avances de una investigación cualitativa orientada al análisis de las representaciones sociales de los cuidadores respecto al proceso de adquisición de la lengua escrita en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria que asisten a la Unidad Psicopedagógica[1] de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México. Desde un enfoque descriptivo-interpretativo, se realizó un primer acercamiento al campo mediante una entrevista semiestructurada grupal con padres, madres, abuelos y adultos responsables de la crianza. Los resultados preliminares indican que dichas representaciones se construyen a partir de la historia personal, la experiencia escolar previa y las interacciones con el entorno educativo, orientando las prácticas de acompañamiento en el hogar. La lectura y la escritura adquieren significados que trascienden el ámbito escolar, configurándose como expresiones culturales y afectivas vinculadas al deseo de autonomía y reconocimiento de los hijos. El hogar emerge como un espacio central de apoyo educativo, mientras que la escuela suele asociarse a experiencias de frustración y estrategias poco adaptadas, generando incertidumbre y sobrecarga en las familias. Estos hallazgos destacan la importancia de comprender las prácticas de los cuidadores desde una perspectiva no deficitaria,

[1] De ahora en adelante se utilizará UP, para hacer referencia a la Unidad Psicopedagógica.

promoviendo la corresponsabilidad entre escuela y familia, y aportando elementos para el diseño de estrategias pedagógicas e intervenciones inclusivas.

Introducción. El propósito del informe es socializar el avance del análisis de las representaciones sociales que construyen los cuidadores de estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria que asisten a la UP respecto a este proceso.

El análisis de las representaciones sociales de los cuidadores es una base para interpretar las prácticas de estos, sin reducirlas a déficits o carencias, favoreciendo una comprensión más compleja de los procesos de acompañamiento en el hogar. Esta perspectiva resulta pertinente para el diseño de estrategias pedagógicas y de intervención que consideren la corresponsabilidad entre escuela y familia, así como para el desarrollo de competencias profesionales orientadas a la comunicación, la mediación y el trabajo colaborativo con distintos actores educativos.

La problemática identificada, nos permite suponer que las representaciones sociales de los cuidadores se constituyen a partir de su historia personal, su experiencia escolar previa y las interacciones que mantienen con el entorno educativo. Los significados familiares sobre la lectura y la escritura trascienden el ámbito escolar y se configuran como expresiones culturales y afectivas vinculadas al deseo de autonomía y reconocimiento de los hijos. Las prácticas educativas del hogar reflejan los marcos simbólicos y emocionales que orientan la acción de los cuidadores frente al proceso de adquisición de la Lengua escrita.

Este informe parcial de investigación sobre la lengua escrita en menores de la UP, presenta los hallazgos derivados de un primer acercamiento al campo, realizado mediante una entrevista semiestructurada grupal con padres, madres, abuelos o adultos responsables de la crianza, a quienes en adelante llamaremos “cuidadores” [2] dado nuestro posicionamiento ético y epistemológico. Dicho

[2] El uso del término cuidadores se justifica por su capacidad para nombrar de manera amplia y neutral a las personas que asumen la responsabilidad cotidiana de acompañar el desarrollo, bienestar y aprendizaje de niñas y niños, sin limitarse al parentesco biológico o legal. Esta denominación resulta pertinente en contextos educativos y de investigación, ya que permite reconocer la diversidad de configuraciones familiares y de vínculos de cuidado presentes en la infancia.

acercamiento permitió recuperar sus opiniones en torno al proceso de adquisición de la lengua escrita de los menores a su cargo.

Esta investigación impacta en el área de docencia e investigación. En el ámbito de la inclusión educativa, pues de acuerdo con la ENEI[3] (2019), se deben considerar un “Conjunto de medidas y ajustes razonables dentro de los diversos niveles educativos” (p. 112.), y con base a este postulado el trabajo docente exige una lectura situada de las condiciones familiares y sociales que acompañan a los menores, especialmente cuando presentan dificultades en su trayectoria escolar.

Para dar continuidad es preciso contextualizar que la investigación se realiza en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, específicamente al interior de la UP, la cual forma parte de los proyectos académicos sustantivos del departamento de Formación Inicial.

Dicha Unidad tiene dos vertientes en su servicio: por un lado, es un espacio de intervención educativa que brinda atención educativa a niñas y niños con necesidades específicas de aprendizaje -asociadas o no a una condición de discapacidad-, y cuya escuela de origen (preescolar, primaria o secundaria) demanda nuestro apoyo. Este servicio supone acompañamiento de cuidadores, favoreciendo un enfoque inclusivo e integral. Por otro lado, los estudiantes normalistas, tienen la oportunidad de incidir directamente en el aprendizaje de los menores, a través de la modalidad de talleres educativos, en los que desarrollan sus procesos cognitivos básicos y superiores, mediante procesos de lectura, escritura, expresión oral, pensamiento matemático y psicomotricidad.

Dado lo anterior, en esta investigación nos centramos en procesos de adquisición de la lengua escrita que los cuidadores establecen dentro del hogar, con la intención de identificar los apoyos que se generan en este espacio, así como los significados socialmente construidos.

Hablar de cuidadores desplaza el énfasis de la estructura familiar hacia la función que se ejerce, integrando a abuelos, tíos, tutores u otras figuras que participan activamente en el acompañamiento educativo y afectivo. Desde una perspectiva de inclusión educativa, esta elección conceptual evita la exclusión de actores significativos y reconoce el cuidado como una práctica social y relacional, atravesada por dimensiones culturales y simbólicas. De este modo, el término se alinea con una mirada inclusiva que valora la pluralidad de entornos familiares y las distintas formas en que se ejerce el cuidado en la vida cotidiana de los estudiantes.

[3] ENEI. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.

Metodología La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, sustentado en la teoría de las representaciones sociales, con el propósito de comprender los significados y saberes que los cuidadores construyen en torno al aprendizaje y que orientan sus prácticas de acompañamiento educativo. El universo de estudio se ubica en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México y la muestra está conformada por los cuidadores de estudiantes de cuarto y quinto grado que asisten a la UP.

Desde la perspectiva de Moscovici, las representaciones sociales se conciben como sistemas simbólicos que permiten hacer inteligible la realidad; por ello, las ideas de los cuidadores sobre la lectura y la escritura trascienden la opinión y se configuran como guías de acción. Los relatos muestran que el hogar se ha convertido en el principal espacio de acompañamiento, mientras que la escuela aparece asociada a experiencias de frustración y estrategias poco adaptadas, lo que genera en las familias sentimientos de incertidumbre y sobrecarga. En este contexto, el aprendizaje se encuentra profundamente atravesado por emociones, vínculos afectivos y condiciones familiares, tanto en los niños como en los adultos.

Siguiendo a Jodelet, Vergara, Rodríguez y García, y Banchs (2000), se reconoce que estas experiencias expresan formas de pensamiento de sentido común y marcos simbólicos situados histórica y socialmente, que integran dimensiones cognitivas y emocionales y orientan las prácticas educativas cotidianas de las familias.

Resultados. A partir del primer acercamiento mediante una entrevista semiestructurada grupal con los cuidadores, se identificaron hallazgos que muestran que la adquisición de la lengua escrita es significada como un proceso que trasciende lo académico y se imbrica en dimensiones pedagógicas, emocionales y familiares. Para los cuidadores, leer y escribir se asocian con expectativas de autonomía, reconocimiento social y ejercicio de derechos, por lo que estas actividades se viven como un medio de acceso a la vida adulta, al trabajo y a la participación social de los menores con dificultades severas para aprender. En este sentido, las ideas que elaboran sobre la alfabetización no se reducen a

opiniones aisladas, sino que configuran sistemas simbólicos que orientan sus prácticas de acompañamiento cotidiano, en consonancia con lo que Jodelet (1986) denomina conocimiento de sentido común, entendido como una forma de pensamiento social producida en contextos específicos y funcional a la vida cotidiana (citada en Cuevas, 2016).

Los relatos evidencian que el hogar se ha constituido en el principal espacio de acompañamiento educativo, mientras que la escuela aparece con frecuencia asociada a experiencias de frustración, estrategias repetitivas y escasa orientación pedagógica. Los cuidadores asumen la enseñanza desde casa, conscientes de las dificultades de los menores, pero sin contar con herramientas claras, lo que genera una sensación persistente de improvisación. Estas prácticas se inscriben en marcos de sentido que articulan emociones, valores y experiencias familiares, y que, desde la perspectiva de las representaciones sociales, funcionan como guías de acción que permiten interpretar la realidad y actuar sobre ella (Vergara Quintero, 2008).

Discusión y conclusiones. Los hallazgos muestran que las prácticas de lectura y escritura se convierten en escenarios de alta carga emocional. Los niños manifiestan bloqueos, evasión, desmotivación o temor al error, mientras que los adultos enfrentan cansancio, presión y sentimientos de rebase ante las exigencias del acompañamiento escolar. En este contexto, el aprendizaje depende en gran medida del vínculo afectivo y del tiempo disponible en casa, lo que refuerza la idea de que las representaciones sociales no se limitan al plano cognitivo, sino que condensan dimensiones emocionales y relacionales, configurando lo que Vergara Quintero (2008) describe como construcciones simbólicas con estatus de teoría.

Una constante en los discursos, es la percepción de una débil presencia de la escuela como aliada del proceso educativo. Los cuidadores refieren cambios frecuentes de docentes, falta de seguimiento y métodos poco ajustados a las necesidades de los menores, lo que refuerza la idea de que los avances se producen principalmente cuando el trabajo escolar es compensado desde el hogar.

Estas experiencias confirman lo planteado por Rodríguez Salazar y García Curiel (2007), quienes señalan que las representaciones sociales permiten a los

grupos interpretar y dar sentido a sus vivencias individuales y colectivas, convirtiendo el sentido común en un saber compartido que orienta las prácticas educativas.

No obstante, junto a estas tensiones también emergen formas de resistencia y esperanza: intercambio de experiencias entre cuidadores favorece el reconocimiento mutuo, reduce el aislamiento y abre la posibilidad de construir respuestas colectivas frente a las dificultades. Desde un enfoque procesual, tal como lo plantea Banchs (2000), el análisis de estas experiencias permite comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas en un contexto histórico y social determinado, sin limitarse a la descripción de opiniones (citada en Cuevas, 2016).

En conjunto, estos hallazgos permiten situar el problema más allá de las dificultades individuales de los niños, ubicándolo en la intersección entre las condiciones institucionales de la enseñanza, los recursos disponibles en los hogares y las formas en que los cuidadores significan el aprendizaje de la lengua escrita. Esta lectura se alinea con la dimensión ética del estudio de las representaciones sociales en contextos latinoamericanos, que, como señala Jodelet (2000), implica el reconocimiento y respeto de la realidad del sujeto investigado, así como la valoración de los saberes construidos en la experiencia cotidiana (citada en Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018).

Referencias

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. En M. A. Banchs y otros, *Representaciones sociales y prácticas sociales*. Universidad Central de Venezuela.

Cuevas, Y. (2016). *Representaciones sociales y educación: aproximaciones teóricas y metodológicas*. UNAM.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II*. Paidós.

Jodelet, D. (2000). *Representaciones sociales: contribuciones a un saber sociocultural sin fronteras*. En D. Jodelet y A. Guerrero (Coords.), *Develando la cultura*. UNAM.

Rodríguez Salazar, T., y García Curiel, A. (2007). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Gobierno de México.

Vergara Quintero, M. C. (2008). *Representaciones sociales: enfoques teóricos y metodológicos*. Universidad del Valle.

El aula; espacio de innovación pedagógica en la LEAFÉyC

Escuela Normal de Santiago Tianguistenco
Edgar Nathanael Orozco Villegas
Sandra Edith Martínez Navarrete

Palabras clave: *innovación pedagógica, formación docente, prácticas docentes, ambientes de aprendizaje.*

Resumen El presente trabajo expone los avances del proyecto de investigación institucional “El aula como espacio de innovación pedagógica en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana”, desarrollado por el Grupo de Investigación Transformando la Formación Docente de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco. Bajo el paradigma sociocrítico y mediante un enfoque cualitativo-etnográfico, se analizan prácticas docentes, coherencia entre planeación y ejecución, uso de metodologías activas, ambientes de aprendizaje y dinámicas de interacción entre docentes y estudiantes.

Introducción. La formación inicial docente enfrenta hoy grandes retos derivados de los cambios sociales, culturales, tecnológicos y pedagógicos que redefinen las necesidades educativas contemporáneas. En México, la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y los planes de estudio 2018 y 2022 demandan docentes capaces de promover ambientes significativos, colaborativos, reflexivos, éticos y situados. Este desafío exige que las Escuelas Normales transformen sus prácticas pedagógicas y superen modelos tradicionales basados en la transmisión unidireccional del conocimiento.En la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST), los procesos de seguimiento académico y las encuestas aplicadas al estudiantado muestran que en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana (LEAFEyC) persisten prácticas tradicionales y heterogéneas. Entre los principales problemas se identifican: predominio de clases expositivas, escasa vinculación entre teoría y práctica, retroalimentación limitada,

poca utilización de metodologías activas, planeaciones poco situadas y uso insuficiente de recursos didácticos y tecnológicos.Como respuesta a esta problemática, el Grupo de Investigación Transformando la Formación Docente desarrolló el proyecto “El aula como espacio de innovación pedagógica”. Su propósito es comprender, analizar y transformar las prácticas docentes mediante un enfoque sociocrítico, etnográfico e interpretativo, con miras a diseñar un modelo institucional de aula innovadora en la ENST. Este documento presenta los avances generados durante el ciclo escolar 2024–2025.El objetivo general que se establece es: Analizar las prácticas docentes, los ambientes de aprendizaje y las necesidades formativas de la LEAFEyC para fundamentar y diseñar un Diplomado en Innovación Pedagógica que fortalezca la práctica docente y contribuya a la construcción de un modelo institucional de aula innovadora en la ENST.La investigación demuestra que las debilidades en la práctica docente no pueden resolverse únicamente con recomendaciones. Se requiere una intervención institucional sistemática, pertinente y situada. Por ello, el diseño de un Diplomado en Innovación Pedagógica se presenta como una alternativa formativa viable, necesaria y coherente con el diagnóstico institucional, capaz de fortalecer la práctica docente, la planeación situada, la integración tecnológica, la evaluación formativa y el uso de metodologías activas en la ENST.

Metodología. La presente investigación se hace en el marco del paradigma socio crítico que se centra en la compresión y transformación de las realidades sociales, basándose en la crítica y reflexión constante de las estructuras. Este paradigma no solo busca entender la realidad, sino también cuestionarla y cambiar la mediante la participación de los involucrados, tiene un compromiso activo con la transformación social.

Para Bisquerra (2009), el objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana) y las causas de esas acciones que residen en el significado atribuido por las personas que las realizan. El énfasis se pone en la perspectiva de los participantes durante las interacciones educativas con un intento de obtener comprensiones en profundidad de casos particulares desde una

perspectiva cultural e histórica. El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen) (Hernández Sampieri, 2014).

Este enfoque permite la recolección y el análisis de información, profundizando en el método de enseñanza de los docentes, analizado de manera detallada desde la experiencia, percepción, y opinión centrada en el proceso educativo. En donde se utilizarán diferentes métodos de recolección de datos como entrevistas, observación participante y el análisis del uso de estos elementos para el aprendizaje de los estudiantes, permitiendo obtener información detallada sobre las necesidades, intereses y experiencias tanto de los docentes como de los alumnos. La investigación etnográfica o la etnografía es quizá el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla "desde el punto de vista de las personas que en ella participan" y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas. Rodríguez Gómez et al. (1996) la definen como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela. Se emplea la etnografía por su capacidad para proporcionar datos contextuales, que permitan comprender la perspectiva y la adaptabilidad de la enseñanza del docente y también la del aprendizaje del alumno, permitiendo basarse en la experiencia en donde el desarrollo de prácticas pedagógicas es fundamental para la enseñanza del curso que se imparte, permitiendo comprender las perspectivas, creencias, valores y comportamientos desde el contexto que se observa, para establecer acciones de mejora Las técnicas de recolección a emplear son: oobservación participante, revisión de planeaciones y recursos didácticos, encuestas de percepción estudiantil (77 aplicadas), entrevistas informales a docentes, conversatorios colegiados, análisis documental.

Resultados. La formación inicial docente en México enfrenta el reto de responder a las demandas educativas contemporáneas, caracterizadas por cambios acelerados en los ámbitos social, digital, cultural y pedagógico. La Nueva Escuela Mexicana propone un modelo formativo centrado en el pensamiento crítico, la colaboración, la ética, la justicia social y el aprendizaje situado, elementos que requieren docentes capaces de innovar sus prácticas y transformar los ambientes de aprendizaje (Tobón, 2024). Para lograrlo, las Escuelas Normales deben convertirse en espacios donde se modelen prácticas pedagógicas actualizadas, coherentes y profesionalmente formadoras.Sin embargo, el diagnóstico institucional de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST) evidencia tensiones importantes entre las prácticas docentes actuales y los enfoques pedagógicos establecidos en los planes de estudio 2018 y 2022. Observaciones, entrevistas, análisis de planeaciones y encuestas aplicadas a estudiantes muestran que las prácticas predominantes continúan ancladas al modelo tradicional: exposición magistral, lectura guiada, ejercicios repetitivos y evaluación centrada en productos. Como señalan Fernández Enguita (2007) y Troncoso (2022), este tipo de prácticas limita la participación, la creatividad y el pensamiento crítico, afectando la construcción activa del conocimiento.A ello se suma la heterogeneidad en la formación profesional del profesorado. La planta docente de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana (LEAFEyC) proviene de disciplinas diversas —filosofía, derecho, historia, administración, pedagogía, psicología— lo que representa una riqueza académica, pero también genera desafíos en la apropiación de metodologías activas, estrategias didácticas innovadoras y enfoques sociocríticos de enseñanza. Como señalan Carr y Kemmis (1988) y Freire (1996), la práctica docente requiere reflexión sistemática y formación continua para poder transformarse.El diagnóstico revela problemáticas recurrentes: escasa coherencia entre planeación y práctica, retroalimentación limitada, poca integración de TIC con intencionalidad pedagógica, ambientes rígidos y poco colaborativos, dificultades para aplicar metodologías activas (ABP, proyectos, debates, análisis de casos), evaluación centrada en tareas y no en procesos, necesidad explícita de formación en innovación didáctica.La percepción

del estudiantado confirma este panorama: demandan experiencias más participativas, situadas, tecnopedagógicas y vinculadas a su futura práctica en educación secundaria. Esta demanda coincide con lo que Canales (2023) y Castro Flórez (2019) señalan como imprescindible en los ambientes innovadores: flexibilidad, interacción, colaboración y construcción significativa de conocimiento.Por su parte, el profesorado de la ENST reconoce barreras estructurales como la carga administrativa, la falta de tiempo para planear, la necesidad de habilitación pedagógica y la insuficiente formación en estrategias activas. Como señala Latorre (2003), los docentes requieren espacios institucionales de reflexión y formación situada para replantear sus prácticas y construir alternativas innovadoras.Los hallazgos del diagnóstico permiten identificar cinco ámbitos críticos: Planeación situada, metodologías activas, ambientes de aprendizaje innovadores, evaluación formativa e integración tecnológica pedagógica.La persistencia de estas problemáticas no solo limita la calidad de la formación inicial, sino que también dificulta que los futuros docentes desarrollen las competencias necesarias para trabajar en la educación básica. Dado que la formación docente se reproduce en la práctica profesional, la falta de innovación en el aula de la Normal se traduce posteriormente en prácticas tradicionales en las escuelas.Ante este panorama, resulta necesario realizar un análisis profundo y sistemático de las prácticas docentes, los ambientes de aprendizaje y las necesidades formativas del profesorado de la ENST, con el fin de fundamentar una propuesta institucional de innovación pedagógica, ya sea en forma de modelo de aula innovadora o como un diplomado de formación docente en innovación pedagógica, pertinente, viable y situada.

Canales (2023) señala que un aula de innovación pedagógica integra recursos flexibles, metodologías activas, tecnología accesible y ambientes participativos. Troncoso (2022) subraya que innovar no es usar tecnología, sino transformar la lógica de la enseñanza para fomentar creatividad, autonomía y pensamiento crítico.Los ambientes de aprendizaje son condiciones físicas, cognitivas, afectivas y sociales que favorecen el aprendizaje significativo (Castro Flórez, 2019). Correa (2008) sostiene que el docente debe generar espacios donde

el estudiante explore, analice y cree conocimientos. Un ambiente innovador incluye: zonas colaborativas, materiales accesibles, uso significativo de TIC, diseño flexible y adaptable, dinámicas de aprendizaje activo.

Conclusiones. Los avances del proyecto permiten afirmar que la innovación pedagógica en la ENST requiere transformaciones profundas en la práctica docente, especialmente en la planeación situada, el uso de metodologías activas, la integración de tecnología educativa y la evaluación formativa. El diagnóstico revela un desfase entre la práctica docente observada y los propósitos formativos del Plan de Estudios 2022.El estudiantado demanda experiencias más activas, colaborativas y vinculadas a su práctica profesional. Los docentes requieren acompañamiento, formación continua, tiempo para la planeación y espacios colegiados de reflexión. La innovación pedagógica debe comprenderse como un proceso institucional, no como acciones aisladas. Al desarrollar habilidades docentes como la creatividad, el trabajo en equipo, la adaptabilidad y la capacidad de aprendizaje continuo, los docentes innovadores están preparados para enfrentar los retos del siglo XXI y ofrecer experiencias educativas significativas y pertinentes para sus estudiantes. Asimismo, se identifica un interés genuino del estudiantado por experiencias prácticas, participativas y significativas. Esto abre una oportunidad para que la institución impulse procesos de habilitación docente, comunidades de aprendizaje y proyectos colegiados que permitan una transformación sostenida de la enseñanza. Dentro de la formación de futuros docentes, resulta esencial promover la innovación pedagógica como una herramienta clave para enfrentar los desafíos educativos del mañana. La inclusión de estrategias docentes innovadoras en la formación inicial de los futuros educadores les permitirá adquirir nuevas perspectivas y metodologías que podrán emplear en su práctica profesional, contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación.

Referencias

Avellaneda Callirgos, L. (2025). *Aula de innovación pedagógica y desempeño docente*. Revista Venezolana de Educación.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Castro Flórez, M. C. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, *15*(2), 40-54.

Correa, M. (2008). Ambientes de aprendizaje y rol docente. *Revista de Educación y Pedagogía*, *20*(51), 45-62.

Jara, O. (2018). Sistematización de experiencias: Aprender de la práctica. CEAAL. innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa, 48*. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562

Tobón, S. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: definición, principios y componentes esenciales. En I. A. Hernández Mijangos y E. Piñón Avilés (Coords.), *La Nueva Escuela Mexicana: Un proyecto emancipatorio* (pp. 123-172). Ediciones Normalismo Extraordinario. https://cife.edu.mx/recursos

Escribir sobre la propia práctica: un ejercicio de reconstrucción emocional

Escuela Normal de Tejupilco
Marcos Oliver Jaimes Gómez
Verónica Molina Suárez
Paola Guadalupe López Gómez

Palabras clave: escritura, reconstrucción, formación profesional, proceso de aprendizaje..

Resumen Los seres humanos a través del tiempo recurrentemente viven encuentros y desencuentros que determinan la forma en que se asumen ante los demás, en el ámbito de la formación docente, durante las jornadas de prácticas profesionales, es frecuente que los futuros docentes experimenten una diversidad de emociones, momentos de alegría, tristeza, enojo, miedo, que inciden directamente en su desempeño.

El acto de escribir sobre lo que pasa, lo que se piensa y siente, ofrece la posibilidad de mirarse en perspectiva, desde fuera. Hurgar en la memoria para encontrar momentos de gran carga emocional implica un ejercicio de historización consciente, de regresar en el tiempo para identificar aquello que de alguna manera ha marcado el rumbo de la propia vida y de la forma en que se vive cotidianamente, implica pues un acercamiento a lo que nos constituye desde lo emocional.

Aquí se plantea la posibilidad de reconstruir emocionalmente a los docentes en formación desde la escritura, a partir de identificar su marca emocional fundante, hacer conciencia de lo que hacen y porqué lo hacen, para asumir sus jornadas de prácticas profesionales, en escenarios reales de trabajo y condiciones de cotidianeidad, fortaleciendo la gestión de emociones ante la diversidad de situaciones que viven con resiliencia.

Introducción. El objeto de estudio es el ejercicio profesional que desarrollan los docentes en formación durante sus jornadas de prácticas, reflexionando sobre las emociones que viven, de ahí surge el siguiente planteamiento ¿Cuáles son las implicaciones emocionales de los docentes en formación, en sus jornadas de práctica profesional?

La revisión del desempeño en las jornadas de prácticas profesionales, es prioritario, con la finalidad de hacer consciente lo que ahí sucede.

Ante el supuesto de que “Las prácticas profesionales constituyen un espacio privilegiado para reflexionar y gestionar emociones positivas en la formación docente”.

El contexto de la investigación se ubica en la Escuela Normal de Tejupilco, y las escuelas de educación básica, durante el Ciclo Escolar 2023-2024 y 2024-2025 con un total de 95 estudiantes, entre 18 y 21 años de edad, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

En este recorrido, el reconocimiento de lo que sucede desde el ámbito emocional, incide en el desempeño académico de los docentes en formación. Al respecto, Hernández y Ramos (2018) mencionan que “la gestión de las emociones se trata de estar abierto a todo tipo de sentimientos, de tal forma que se genere la capacidad de separar las emociones y, así se pueden manejar, controlar y moderar” (p. 3), de tal manera que se logró incidir positivamente en los procesos académicos, didáctico-pedagógicos y emocionales de los futuros docentes.

Metodología. Metodológicamente se utiliza el paradigma sociocrítico, de esta manera Foster (1980), citado en Nieto y Rodríguez (2010) “admite la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa”. (p. 100).

Considerando lo anterior, se plantea la intención de ir más allá de la investigación y la interpretación para dar pauta al investigador inmerso en la realidad de estudio de intervenir y contribuir a la resolución de la problemática identificada.

El enfoque es de tipo cualitativo, en el cual el investigador da sentido e interpreta la información con base a sus significados.

Se utiliza el método de Investigación-Acción, al respecto Elliott, (1993) menciona que esta, “se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos” (p. 26). Tal es el caso de la diversidad de emociones que experimentan los docentes en formación durante las jornadas de prácticas profesionales.

Las técnicas e instrumentos empleados son: La observación, el diario y la entrevista.

Resultados. En el ámbito de la psicología y la educación, es esencial comprender y tratar el desarrollo emocional de los jóvenes para fomentar su bienestar general, así como su éxito en lo académico y social. En esta situación, es crucial investigar y practicar el diseño de estrategias efectivas para apoyar la salud emocional de los docentes en formación.

Reeve (1995) nos expresa que las emociones facilitan la adaptación del individuo al entorno social, a través de ellas se pone de manifiesto cómo nos sentimos en cada momento y regulan o tratan de controlar la manera en que los demás reaccionan ante nosotros. De tal manera que las emociones desempeñan un papel fundamental en la vida diaria, siendo parte importante en nuestra toma de decisiones y las diversas relaciones intrapersonales y profesionales.

Por ello, se considera crucial darle la importancia adecuada dentro del ámbito escolar, que posibilite el desarrollo de habilidades para el logro de una mejora personal y social, dentro y fuera de la escuela.

Según Bisquerra (2012):

La educación emocional debe ser entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como elemento indispensable del desarrollo cognitivo, construyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la persona integral […]. Se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 243).

En la docencia, es necesario desarrollar la inteligencia emocional, para reconocer, comprender y gestionar emociones, ello permite ser conscientes de lo que otros pueden llegar a sentir, en un ejercicio de empatía, mejorando las relaciones y generando vínculos.

La escritura del diario ofrece la posibilidad de tomar distancia epistemológica de loque somos, de lo que sentimos y lo que nos ha marcado en el trayecto de vida, al respecto, Kohan (2016) menciona que:

Escribir la propia vida es abrir una compuerta que puede dar a un túnel oscuro, a un prado en su esplendor a una montaña difícil de escalar, a una casa lejana, a un país extraño, a un espacio vacío, a un cruce de caminos. Incluye «lo que soy» y «lo que fui». A la vez, reflexionar sobre «lo que podría ser» te permitirá conectar mejor con lo que viviste y lo que vives. (p.5)

Con esta estrategia, se pretende que los docentes en formación reflejen su sentir mediante un ejercicio de historización escrita e ilustrada, permitiendo que logren comprender lo que sienten y se den cuenta de lo que hay en su subconsciente, de lo que piensan o de lo que han vivido les ha marcado emocionalmente, y entender que el cómo se sientan hoy o mañana, involucra una historia, una marca fundante.

A partir de una lectura colectiva del texto de Humberto Maturana “Amar a un ser humano”, los estudiantes fueron compartiendo aquello que les hizo sentido, recuperando la voz de un estudiante, señala:

“En ocasiones no dimensionamos el poder que tienen las palabras, sobre todo cuando te lo dice una persona importante como tus padres, a mí en lo personal me han marcado los insultos de mi padre, a tal grado que gran parte de lo que soy y lo que hago surge desde ahí”

Resulta sorprendente, como al realizar un ejercicio de revisión de su propia historia, los estudiantes se van haciendo conscientes de aquellas palabras o eventos que a lo largo de su vida les han dejado marcas o huellas, que por más que pasen los años permanecen ahí, condicionando, influyendo y en ocasiones determinando lo que hacen y su forma de ser, de comportarse o reaccionar ante determinadas situaciones.

En todo caso, ser consciente de ello ya constituye un gran logro, posibilita que de manera gradual se gestionen nuevas emociones a partir del conocimiento de sí mismo.

a) Logros

Escribir sobre sí mismo, además de contribuir al bienestar emocional, impacta positivamente en diversas áreas de la vida, desde las relaciones interpersonales hasta el rendimiento laboral y el crecimiento personal para desarrollar una vida más equilibrada, satisfactoria y exitosa. Los logros más significativos al desarrollar esta estrategia de escritura fueron los siguientes:

- Los alumnos lograron identificar cada emoción, además de reconocer y expresar su sentir.
- Expresaron sus emociones por escrito, mediante algún dibujo y de forma oral cuando era hora de la reflexión
- Durante las jornadas de prácticas mostraron mayor seguridad al momento de tomar decisiones.
- La relación y comunicación de manera grupal mejoró, al ser más conscientes y mantener la empatía como valor principal del grupo, el ambiente áulico era más agradable y pacifico para todos.
- La asistencia a clase de los alumnos fue más regular y mejoró el estado de ánimo.
- Mejoró su rendimiento académico y desempeño en prácticas.

b) Dificultades

Reconocer las propias emociones mejora las relaciones interpersonales, sin embargo, puede representar algunas dificultades, fueron las siguientes:

- En algunos casos se dificulta abrirse, expresar sus emociones, tal vez lo que se encuentra dentro les genera sufrimiento o dolor que aún no saben gestionar.
- Lamentablemente sabemos que el tiempo no se detiene, al respecto, se considera que tal vez no fue suficiente para desarrollar todas las actividades más detenidamente, sí se realizaron, pero de manera rápida.

La capacidad de reconocer y gestionar emociones influye directamente en cómo interactuamos con los demás. Aprender a gestionar nuestras emociones es crucial para el bienestar emocional y mental, posibilita identificar y solucionar problemas en la sociedad, para contribuir con una mejor comunicación, desarrollar empatía y relaciones personales y profesionales más significativas.

Discusión y conclusiones. Como menciona Bisquerra (2012) “El desarrollo de competencias emocionales requiere de una práctica continuada” (p. 11). Hacer conciencia de nuestros actos nos ayuda a crecer como personas y profesionales. La resiliencia entendida como la capacidad de adaptarse, sobreponerse y recuperarse frente a situaciones de adversidad, trauma, estrés o dificultades, las personas resilientes son capaces de volverse más fuertes a través de experiencias desafiantes. No significa evitar las dificultades, sino asumir la responsabilidad de afrontarlas de forma constructiva.

Soria (2019) menciona que “La resiliencia es la facultad que tenemos para adaptarnos a los cambios, para superar los problemas y para afrontar cualquier situación de crisis hasta facilitar la llegada de una nueva época a nuestra vida” (p. 1), es un proceso que se puede desarrollar y fortalecer a lo largo del tiempo, no es estática, y las personas pueden aprender a ser más resilientes a través de la adquisición de habilidades y la construcción de recursos internos y externos.

La resiliencia no significa que las personas no experimenten dolor, tristeza o dificultades, sino que pueden enfrentar y superar estos desafíos de manera adaptativa. Además, puede variar entre individuos y se manifiesta de diferentes maneras en diferentes culturas y contextos.

Finalmente, a partir de escribir sobre sí mismo, desde lo que nos ha marcado en la vida, se puede asumir como alternativa personal y profesional la resiliencia como un componente de la inteligencia emocional para adaptarse y recuperarse de situaciones difíciles, traumáticas o estresantes, forma parte de la competencia emocional porque implica gestionar las emociones y afrontar los desafíos de manera efectiva dentro y fuera del aula de clase.

Referencias

Araque, J. (2018). *Guía para hacer una entrevista. Número fundacional*. http://caoba.sanmateo.edu.co/jspui/bitstream/123456789/336/1/document%20%2 83%29.pdf

Bisquerra R. (2012). *La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia.* PGF_Como_Educar_las_Emociones20200722-14521-86434c-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción. Morata* https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La- investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf

Hernández, H. C. A. y Mendoza, R. J. R. (2018). *La Inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores*. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo, 9*, (17). 10.23913/ride.v9i17.387

Kohan, S. (2016). *Escribir sobre uno mismo*. Google Books. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=iom49

Nieto, S., y Rodríguez, M. (2010*). Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento.* Aquilafuente 57.

Paredes, A. (2023). *Diseño de una campaña social para sensibilizar la importancia del bienestar emocional en jóvenes de 17 a 22 años de la universidad técnica de ambato facultad diseño y arquitectura.* [Tesis de maestría]. https://repositorio.uisrael.edu.ec/bitstream/47000/3893/1/UISRAELECMASTER-GEST-DIS-378.242-2023-007.pdf

Reeve, J. (1995). *Motivación y emoción*. Madrid. McGraw-Hill

Soria, C. (2019, 4 septiembre). *Descubre qué relación hay entre la inteligencia emocional y la resiliencia.* https://www.hola.com/estarbien/20190904147559/relacion-inteligenciaemocional-resiliencia-cs/

Interacciones docentes-alumnos con enfoque de género: formación normalista Chalco

Escuela Normal de Chalco
Susana Elizabeth Vazquez Magadan

Palabras clave: *cultura escolar, educación inclusiva, perspectiva de género, práctica docente.*

Resumen. El proyecto de investigación *"Análisis de las interacciones docentes-alumnos desde Perspectiva de género en la formación normalista"*, que se desarrolla en la Escuela Normal de Chalco durante el ciclo escolar 2025-2026, surge de la necesidad institucional de comprender cómo las prácticas cotidianas en el aula reproducen o transforman estereotipos de género y qué impacto tienen en la construcción de la identidad profesional del futuro docente.

El objetivo central es **analizar las interacciones entre docentes y estudiantes desde una perspectiva de género**, con el fin de identificar patrones que favorezcan o limiten la equidad en el aula normalista y, a partir de ello, proponer estrategias pedagógicas que fortalezcan la formación inicial con enfoque inclusivo.

La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo y en la metodología etnográfica educativa, utilizando técnicas como observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios anónimos y grupos focales. para recuperar información valiosa sobre percepciones, discursos y prácticas que atraviesan la vida escolar.

Los resultados iniciales muestran que, aunque existe un discurso institucional de respeto y equidad, en la práctica persisten dinámicas diferenciadas. Asimismo, se identificó que el uso del lenguaje docente no siempre es inclusivo y que algunos comentarios refuerzan estereotipos de género.

Este reporte parcial confirma que la Normal de Chalco tiene el potencial de convertirse en un referente de buenas prácticas en materia de igualdad de género,

siempre que se articulen los hallazgos de la investigación con acciones institucionales de sensibilización, reflexión y transformación pedagógica.

Introducción. La formación inicial de los futuros docentes en la Escuela Normal de Chalco constituye un proceso decisivo para garantizar prácticas educativas que promuevan la equidad, el respeto y la inclusión en los espacios escolares. En este contexto, las interacciones entre docentes y alumnos se convierten en un eje fundamental, pues no solo median el aprendizaje académico, sino que también son un parte fundamental en relaciones de poder, reconocimiento y participación que impactan directamente en la construcción de la identidad profesional del profesorado en formación.

El objetivo central de esta investigación es analizar las interacciones docentes-alumnos desde una perspectiva de género en la formación normalista, con el propósito de identificar prácticas que favorecen o limitan la equidad en el aula y, a partir de ello, generar propuestas pedagógicas que fortalezcan la cultura institucional hacia una educación inclusiva.

Los antecedentes muestran que, a pesar de los avances normativos y discursivos en materia de igualdad, persisten dinámicas cotidianas que reproducen estereotipos y roles tradicionales de género. Ejemplos como la asignación diferenciada de tareas en actos escolares, el uso de expresiones que refuerzan modelos de masculinidad y feminidad, o la retroalimentación desigual según el género del estudiante, evidencian la necesidad de un análisis crítico y sistemático. Referentes como Lamas (2000), Blanco (2025) y Cordero-Aliaga & Romero-López (2025) han señalado que las prácticas educativas no son neutras, sino que están atravesadas por construcciones sociales que pueden perpetuar desigualdades si no se transforman desde la formación inicial.

El potencial de alcance de este estudio radica en que permitirá visibilizar patrones de interacción que suelen normalizarse en la vida escolar, ofreciendo insumos para diseñar estrategias pedagógicas con enfoque de género. Su impacto se proyecta tanto en la comunidad estudiantil como en el personal docente de la

Normal de Chalco, al promover espacios de reflexión y sensibilización que fortalezcan la identidad profesional de los futuros maestros y maestras.

La perspectiva de género, desde la postura de J. Butler (1990), dice no debe concebirse como una esencia biológica o una identidad estable, sino como un acto performativo. Esto significa que el género se construye a través de acciones, comportamientos y discursos repetidos que, al reiterarse, generan la ilusión de una identidad fija es algo que “hacemos” más que algo que “somos”. Se produce en la práctica cotidiana, en los gestos, en el lenguaje y en las normas sociales.

Al hablar de equidad educativa significa reconocer que la escuela no puede limitarse a transmitir conocimientos de manera uniforme, sino que debe garantizar que todos los estudiantes, sin importar su género, origen social o cultural, tengan acceso real y efectivo a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Considero que este principio exige mirar de frente las desigualdades históricas que han marcado a la educación y diseñar estrategias pedagógicas que transformen el aula en un espacio inclusivo y justo. Tal como señalan Cordero-Aliaga y Romero-López (2025), la equidad educativa no se reduce a un ideal abstracto, sino que implica acciones concretas que permitan construir ambientes escolares donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente.

La identidad docente en nuestros estudiantes de la Escuela Normal de Chalco se construye día a día en la interacción con sus maestros, compañeros y en las experiencias que viven dentro de la institución. No solo es adquirir conocimientos pedagógicos o disciplinares, sino de formar una manera de ser y de concebir la práctica educativa que los acompañará en su futuro profesional. La identidad docente implica reconocerse como agentes de cambio, capaces de cuestionar estereotipos y de promover ambientes inclusivos en las aulas de educación básica.

Tal como señala Blanco (2025), la identidad profesional docente está atravesada por valores, actitudes y concepciones que se consolidan en la formación inicial y que influyen directamente en la práctica futura. En el caso de la Normal de Chalco, nuestros estudiantes tienen la oportunidad de vivir sus primeras experiencias profesionales en un entorno que busca integrar la perspectiva de

género como eje formativo, lo que les permite construir una identidad crítica y consciente.

Y la cultura escolar en la Escuela Normal de Chalco se manifiesta en el conjunto de normas, valores, discursos y prácticas que configuran la vida cotidiana de la institución. No se limita a lo que ocurre en el aula, sino que abarca las formas de organización, los actos cívicos, las relaciones entre docentes y estudiantes, y las expectativas que se construyen sobre el futuro profesional de los normalistas. Esta cultura, al ser compartida y reproducida día a día, influye directamente en la manera en que los estudiantes conciben su identidad docente y en cómo se preparan para enfrentar los retos de la educación básica.

La UNAM (2020), señala que la cultura escolar es un terreno clave para promover la equidad y la inclusión, pues permite visibilizar las tensiones y contradicciones que atraviesan la vida educativa y abrir espacios de reflexión crítica. cultura escolar resultan indispensables para comprender el alcance de los resultados que se presentarán. Estos marcos analíticos permitirán no solo interpretar las prácticas observadas, sino también proponer acciones concretas que contribuyan a la construcción de ambientes escolares más justos e inclusivos.

En suma, esta investigación se inscribe en la necesidad de articular teoría y práctica en la formación docente, reconociendo que aprender a enseñar implica también aprender a cuestionar y transformar las relaciones pedagógicas que se desarrollan en la institución normalista.

Metodología. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, sustentado en la etnografía educativa como estrategia metodológica. Se emplearon diversas técnicas de recolección de información: observaciones en actividades escolares, entrevistas semiestructuradas a docentes, cuestionarios anónimos aplicados a estudiantes de distintos semestres y grupos focales para discutir experiencias de inclusión y exclusión. La muestra se delimitó a estudiantes de primer a sexto semestre y a docentes de las licenciaturas en Educación Primaria y Química de edades de 18 a 21 años. El análisis de la información que permitió identificar patrones de interacción y discursos institucionales relacionados con el género.

Resultados. Los hallazgos preliminares muestran que, aunque existe un discurso institucional de respeto y equidad, en la práctica persisten dinámicas diferenciadas.

Los varones reciben mayor retroalimentación académica y son convocados con frecuencia a actividades físicas o deportivas.

Las mujeres son reconocidas por su organización, disciplina y disposición colaborativa, además de ser asignadas a roles tradicionales en actos cívicos, como edecanes.

El lenguaje docente no siempre es inclusivo y se registraron expresiones que refuerzan estereotipos, tales como “los hombres son más prácticos” o “las mujeres son más sensibles”

Se detectó que muchos docentes reconocen la importancia de la igualdad de género, pero carecen de formación específica para incorporar esta perspectiva en su práctica cotidiana.

Estos resultados evidencian que las interacciones docentes-alumnos, aunque no siempre intencionales, reproducen desigualdades que impactan en la construcción de la identidad profesional del futuro docente.

Discusión y conclusiones. Hasta este primer momento, se concluye que la Escuela Normal de Chalco enfrenta el reto de transformar sus prácticas pedagógicas para consolidar una formación inicial con enfoque de género. Las interacciones cotidianas reproducen estereotipos que limitan la equidad, pero también existe disposición institucional y estudiantil para abordarlos críticamente. La investigación confirma la necesidad de fortalecer la capacitación docente en perspectiva de género y de generar estrategias pedagógicas que promuevan ambientes inclusivos.

El impacto esperado de este proyecto es doble: contribuir a la construcción de una cultura escolar más equitativa y formar docentes capaces de generar espacios educativos libres de discriminación en la educación básica. En suma, este reporte parcial constituye un avance hacia la consolidación de una educación normalista crítica, consciente y comprometida con la igualdad.

Referencias

Blanco, M. (2025). *Interacciones pedagógicas y género en la educación normalista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidos.

Cordero-Aliaga, J., y Romero-López, P. (2025). Formación docente y perspectiva de género: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Educación, 12*(3), 45-62.

Lamas, M. (2000). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Revista de Estudios de Género, 21*(2), 15-30.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2020). *Educación inclusiva y formación docente*. UNAM.

La alfabetización de los docentes en formación, un reto de la normal

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl
Alejandro Rivera Reyes
Norma Luz Mendoza Batres
Guillermo Contreras Reséndiz

Palabras clave: *alfabetización matemática, NEM, docentes, formación.*

Resumen. En la Escuela Normal (EN) se imparten las Licenciaturas en Educación Primaria y en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, planes de estudios 2022, las cuales, en el trayecto de prácticas profesionales marcado en el plan de estudios, requieren la implementación de los enfoques educativos vigentes y que se encuentran enmarcados en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual considera que la comunidad debe estar al centro de la enseñanza, demandando así una contextualización del aprendizaje. Esto demanda conocer los procesos de **Alfabetización Matemática** (**AM**) por parte de los docentes en formación, para atender esta necesidad. En el presente documento se brinda un reporte parcial de la investigación que se realiza, la cual parte de una exploración sobre el nivel de AM que tienen los estudiantes de la EN, de ahí emerge una propuesta que permitirá desarrollar y fortalecer la AM en los futuros docentes. Se considera la definición de AM que surge del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), así como el que presentan algunos otros autores; donde el contexto es el espacio propicio para que el alumno ponga en evidencia sus conocimientos, por último, se presenta un taller como alternativa para la alfabetización de los docentes en formación.

Introducción. La participación de nuestro país en evaluaciones internacionales ha mostrado resultados insatisfactorios respecto al dominio de las

competencias matemáticas, a pesar de que en otros eventos especializados en esta área sean diferentes. Hay que ser conscientes que la enseñanza de las matemáticas ha cambiado en nuestro país, derivado de lo planteado en la actual propuesta curricular de la NEM, la cual propone la contextualización de la enseñanza a partir de los planes analítico y sintético.

Los resultados obtenidos por México en la prueba PISA 2022 evidencian un retroceso en el desarrollo de competencias matemáticas (OCDE, 2023). Esta situación plantea un desafío urgente para la formación docente, particularmente en lo que respecta a la alfabetización matemática (AM), entendida como la capacidad de aplicar conocimientos matemáticos en contextos reales (Gal, 2000; OECD, 2019). La NEM (SEP, 2022) propone una enseñanza contextualizada, lo cual coincide con enfoques internacionales de numeracy y con la socioepistemología de Cantoral (2004), que destaca la construcción social del conocimiento matemático.

Actualmente es común ver, que una gran cantidad de docentes hacen uso de problemas que no están contextualizados, utilizando planteamientos hipotéticos que pertenecen a entornos agenos a la escuela donde laboran, tomando ejemplos que emergen de otros países, con unidades de medición diferentes o con monedas desiguales a la nacional, por lo que nos podemos dar cuenta que estos planteamientos presentadios a los alumnos no son construidos o diseñados por el docente frente a grupo y no corresponden totalmente a la realidad en la que viven.

Al analizar los problemas que se plantean en la prueba PISA, se pueden identificar situaciones comunes y posibles que los estudiantes puedan enfrentar, por lo cual existe la necesidad de que el docente conozca realmente el contexto de sus alumnos e identifique situaciones donde se implementen los conocimientos que adquieren. Actualmente, en nuestro país se han dado cambios en los programas de estudio donde consideran precisamente estos aspectos, ofreciéndonos una alternativa que favorecerá el desarrollo de la alfabetización matemática.

Desarrollo

La alfabetización matemática como concepto. La alfabetización matemática ha sido conceptualizada desde diversas perspectivas. Alsina (2017) propone un modelo

en seis fases que enfatiza la contextualización y la coconstrucción del conocimiento. Por su parte, Steen (1990) plantea cinco dimensiones de la AM (práctica, cívica, profesional, recreativa y cultural), vinculadas a cuatro tipos: numérica, algebraica, geométrica y estadística. Gal (2000) amplía esta visión al considerar la AM como una herramienta para la participación ciudadana informada. En el contexto latinoamericano, Cantoral (2004) introduce la socioepistemología como enfoque que reconoce el papel del contexto sociocultural en la construcción del conocimiento matemático. Estas perspectivas coinciden en la necesidad de formar docentes capaces de diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas y significativas.

Desde el 2003 la OCDE emitió un documento denominado “Marcos teóricos de PISA 2003, conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas”, en el cual, además de difundir los resultados de la evolución implementada en los países participantes, se presentaron los principios que la guiaron, así mismo se dieron a conocer los contenidos que los estudiantes necesitan adquirir, a partir de este documento rector rescatamos lo que a las matemáticas se refiere y es que en él se proponen cinco aspectos para matematizar, los cuales se enuncian a continuación:

1.- Problemas de la realidad

2.- Sistematización del problema según conceptos matemáticos

3.-Reducción (acondicionamiento, adaptación) de la realidad mediante procedimientos tomando en cuenta los rasgos importantes del problema (generalización, formalización) problema real – problema matemático.

4.- Resolver el problema

5.- Dar sentido a la solución matemática en términos de la situación real.

Esta propuesta está basada en las aportaciones que hace Ángel Alsina, quién plantea 6 fases para fomentar la **AM** en la infancia a partir de los siguiente:

1.- Matematización del contexto de enseñanza

2.- Conocimientos matemáticos previos de los alumnos

3.- Aprendizaje de conocimientos matemáticos y documentación en contexto

4.- Coconstrucción y reconstrucción de conocimiento matemático en el aula

5.- Formalización de los conocimientos matemáticos adquiridos

6.- Reflexión sistemática sobre la práctica matemática realizada (Alsina, 2017, p. 73).

La **AM** la refieren Pajares, R., Sanz, A., & Rico, L. (2000) como las capacidades de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando enuncian, formulan y resuelven problemas matemáticos en una variedad de dominios y situaciones; tomando en cuenta esta postura se considera a un individuo como letrado o alfabetizado a aquel que logra buenos resultados, sin embargo, es necesario complementar la idea con el manejo propio de la disciplina de matemáticas.

El concepto ha sido estudiado por una gran variedad de actores destacando Steen, L,.A.,(1990), Skovsmose, O., (1999) & Serrano, W., (2005), quienes coinciden en la necesidad de un manejo adecuado de la disciplina, además de su contextualización por parte de los que la aprenden y enseñan. En variadas ocasiones, como docentes de matemáticas, hemos enfrentado la interrogante de los estudiantes; ¿Y esto para qué me sirve?, del mismo modo el planteamiento ¿Eso dónde lo uso?, claro que los estudiantes no identifican la necesidad de aprender, de ahí la importancia de contextualizar el aprendizaje de las matemáticas.

Steen, L. A., (1990) a partir de sus estudios, presenta cinco dimensiones de alfabetización Matemática:

1.- Práctica.

2.- Cívica.

3.- Profesional.

4.- Recreativa.

5.- Cultural.

Cada una de estas se relaciona con situaciones que todos enfrentamos de forma diaria, a su vez estas dimensiones implican cuatro tipos de **AM**:

I. Numérica, la cual se refiere al uso adecuado y correcto de la aritmética.

II. Algebraica, esta tiene que ver con el manejo, conocimiento de fórmulas y lenguaje matemático.

III. Geométrica, el conocimiento adecuado de los espacios y cuerpos

IV. Estadística, el manejo de datos estadísticos y probabilísticos

A partir de estas aportaciones se identifica la necesidad de iniciar acciones que permitan ir abonando a la **AM** en los futuros docentes de primaria y de matemáticas en educación secundaria y media superior, surgiendo la necesidad de diseñar un taller que favorezca su desarrollo y conocimiento.

Es pertinente considerar que a partir de la idea que Steen, L. A., (1990, p.7) nos presenta de **AM** como “Habilidades matemáticas que permiten a los individuos enfrentarse a las demandas del día a día” y considerando sus dimensiones y tipos, se puede iniciar el proceso de su implementación con los futuros docentes de matemáticas, quienes tendrán de forma directa la responsabilidad de contextualizar la disciplina con sus alumnos.

La propuesta pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana, “la comunidad al centro. La propuesta pedagógica de la NEM coloca a la comunidad en el centro del proceso educativo (SEP, 2022). Este principio se articula con la AM al situar los problemas matemáticos en contextos reales, favoreciendo aprendizajes significativos. La Ley General de Educación (DOF, 2019) y el Acuerdo 14/08/22 refuerzan esta visión, al establecer que la escuela debe reconocer los saberes comunitarios y promover la transformación social. Desde esta perspectiva, la AM no solo es una competencia técnica, sino una herramienta para la justicia social y la equidad educativa (Skovsmose, 1999).

Desde el marco curricular de la nueva propuesta educativa, el principal eje está centrado en la humanidad, en el encuentro de la diversidad donde se reconfiguren las realidades concretas, culturales, sociales y lingüísticas, con miras a formar estudiantes con una visión integral a través del diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás, adquirir valores éticos y democráticos y colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. (SEP, 2022a)

Por lo tanto, las prácticas educativas requieren poner énfasis en el aprendizaje activo incentivando la investigación desde la comunidad o más allá de ella. Con el fin de que la construcción del conocimiento sea enfocada en la

resolución de problemas, elaboración de proyectos, intercambio social e independencia individual.

En este punto entra la columna vertebral del proyecto **"La alfabetización matemática"** buscando propiciar el desarrollo del pensamiento matemático a través de situaciones recuperadas en la vida real cotidiana y con sentido humano, propiciando aprendizajes significativos en el marco de la relación escuela-comunidad.

Metodología. La investigación se enmarca en el enfoque de investigación-acción, entendido como un proceso cíclico de reflexión, acción y mejora continua (Kemmis & McTaggart, 1988; Carr & Kemmis, 2004). Este enfoque permite a los docentes en formación analizar críticamente su práctica, identificar necesidades de aprendizaje y diseñar estrategias contextualizadas. Elliott (1991) destaca que la investigación-acción contribuye a la profesionalización docente al fomentar la autonomía, la reflexión y el compromiso con la transformación educativa.

Actualmente se cuenta con un diagnóstico sobre el nivel de AM de los docentes en formación de la EN, resultado de una investigación previa en la institución.

Propuesta. taller de alfabetización matemática, para los futuros docentes de matemáticas. Se propone el taller "Un líquido vital para la vida", orientado a desarrollar la AM en los futuros docentes mediante el análisis del consumo de agua en sus comunidades. El taller integra el enfoque STEAM y la metodología de aprendizaje basado en indagación (SEP, 2022b), articulando problemas contextualizados con contenidos matemáticos. Las tareas incluyen análisis de datos, modelación matemática y producción de materiales didácticos. Se retoman las fases de Alsina (2017) para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se diseñan instrumentos de evaluación alineados con las competencias establecidas por PISA (OECD, 2019).

Objetivo: Alfabetizar a los futuros docentes de matemáticas y de Primaria, planes 2022, a través de la implementación de un taller.

El taller tendrá como objetivo la concientización del gasto de agua que se genera en cada una de sus viviendas y en su municipio, para adoptar posibles medidas de ahorro, concientizando a sus familias y comunidad de la escasez existente en el mundo. Por lo que el producto final del taller será la realización de una revista que concentre el análisis y la información recabada durante la implementación del mismo.

Como es enfocada a la disciplina de matemáticas se intercalarán tres tipos de tareas dentro del proyecto, contenidos matemáticos, problemas contextualizados y tareas procedimentales.

Durante el planteamiento del proyecto para la ejecución del taller se diseñarán secuencias didácticas que se encontrarán inmersas en las fases, donde también se pondrán en marcha las 6 fases propuestas por Ángel Alsina para fomentar la **AM** referidas anteriormente (Alsina, 2017, p. 73). Y para realizar la valoración de la propuesta se diseñarán instrumentos para vincular los procesos matemáticos, con las capacidades establecidas por PISA 2012 y las directrices curriculares.

Resultados. Se espera que los docentes en formación aprendan el concepto de AM, que identifiquen su importancia y se reconozcan como alfabetizadores matemáticos a partir de la implementación del taller y de modelos de planeaciones acordes a los requerimientos de la NEM.

Discusión y conclusiones. La AM debe ser un eje central en la formación docente, especialmente en el contexto de la NEM. La propuesta de taller permite a los futuros docentes vincular la teoría con la práctica, contextualizar la enseñanza y promover aprendizajes significativos. Integrar referentes como Alsina, Steen, Gal, Cantoral y Rico fortalece el sustento teórico y permite construir una propuesta pedagógica coherente con los desafíos actuales. La investigación-acción se consolida como una estrategia pertinente para transformar la práctica docente y contribuir a una educación más equitativa y contextualizada.

Se identifica necesariamente un abordaje de la AM en la formación de los futuros docentes, por lo que la ejecución del taller conseguirá que los alumnos logren implementarla en su labor docente, visualizando en el contexto en el que se encuentren, situaciones que les permitan a sus alumnos aplicar las Matemáticas que adquieren en la escuela, pero además que se habitúen a identificar al contexto como un campo de aplicación de las matemáticas y con ello implementen tanto el desarrollo de la NEM como la educación de individuos alfabetizados matemáticamente.

La investigación pretende concluir con el logro de una AM elemental, a través de la utilización de las nuevas propuestas pedagógicas marcadas en el sistema educativo mexicano y con ello mejorar el desempeño en la práctica alcanzando mejores resultados y logrando los perfiles de egreso que marcan los programas de estudio.

Referencias

Alsina, A. (2017). *Caracterización de un modelo para fomentar la alfabetización matemática en la infancia*. Universidad de Girona. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6168902.pdf

Cantoral, R. (2004). *Socioepistemología y educación matemática*. Grupo Editorial Iberoamérica.

Carr, W., y Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Routledge.

DOF. (2019). Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 14/08/22.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.

Gal, I. (2000). Numeracy and adult learning. International *Review of Education, 46*(3-4), 269-289.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Kilpatrick, J., Swafford, J., y Findell, B. (2001). *Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*. National Academy Press.

OCDE. (2023). *PISA 2022 Results*. OECD Publishing.

OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.

Rico, L. (2006). Competencias matemáticas y evaluación educativa. *Revista de Educación, 340*, 29-45.

SEP. (2022). *Plan de estudios para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2022b). *Avance del contenido para el libro del docente*. Primer grado.

Skovsmose, O. (1999). Escenarios de Investigación. *Revista EMA, 6*(1).

Steen, L. A. (1990). *On the Shoulders of Giants: New Approaches to Numeracy. National Council on Education and the Disciplines*.

Necesidad de formación en interculturalidad, paz y gestión de conflictos

Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl
María Guadalupe Zúñiga González
Nanci Villegas Tapia
José Alejandro Sánchez Rodríguez

Palabras Clave: *posgrado, interculturalidad, gestión de conflictos, formación docente.*

Resumen. Desde la educación básica hasta la educación en posgrado, requiere docentes con habilidades, conocimientos y valores en una práctica ética, contextualizada; con enfoque territorial, basada en derechos humanos y perspectiva de género, cuyas realidades sociales impactan en el interior de las escuelas y aulas de clase, afrontando transformaciones de la sociedad y sus integrantes, en atención de las problemáticas que de ello derivan.

Se realizó un estudio longitudinal de 2018 a 2025, con tres generaciones. La investigación es cualitativa-fenomenológica, con el objetivo de **evaluar las causas que llevan a docentes en servicio, a cursar la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares, para conocer su pertinencia.**

Los egresados manifiestan principalmente el impacto de los temas del Programa Educativo, en su práctica docente y cosmovisión de la sociedad. Es por ello que los productos de investigación dan cuenta del referente empírico y la necesidad de ampliar una visión humanista, requerida en los modelos educativos para la educación básica, media superior y superior.

Introducción En el Estado de México se cuenta con el Programa de Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares el cual se diseñó en el ciclo escolar 2016-2017, mientras que las gestiones para la autorización de la impartición se realizaron en 2017-2018, teniendo como resultado, la primera

autorización para dos generaciones de docentes en servicio y en 2022 se actualizó el Plan de estudios para obtener otra autorización de tres generaciones más Hasta 2025, se cuenta con la formación de 3 generaciones formadas en dicho programa curricular.

De acuerdo a ello, el seguimiento a egresados, realimenta la perspectiva académica y didáctica, invertida en el desarrollo del plan educativo, el cual es necesario conocer, porque los egresados son quienes han sido formados en lo formal, no formal e informal (Sacristán, 1998) del plan mencionado. A este respecto, se considera conocer la percepción que se tiene de los egresados y la generación por egresar, quienes cuentan con experiencias de ese proceso escolar. Es por ello que todo Plan de estudios debe ser evaluado para vincular las necesidades de la realidad, frente a lo que las instituciones educativas ofrecen para actualizar, profesionalizar, formar en investigación y generar propuestas de intervención con el fin de mejorar la educación en nuestro país.

Metodología El desarrollo de los profesores, tanto en términos humanos como profesionales, es un pilar fundamental para mejorar los sistemas educativos, pues la calidad de la enseñanza está muy relacionada con el bienestar, la identidad y la formación del profesorado. Tradicionalmente, este desarrollo se ha tratado desde perspectivas técnicas y evaluativas que dan prioridad a las competencias, los estándares y los resultados que son observables. No obstante, estas perspectivas no son suficientes para entender lo complejas que son las experiencias de los docentes ni los procesos subjetivos que dan forma a la práctica educativa.

En este escenario, el método fenomenológico se presenta como una opción epistemológica y metodológica que posibilita investigar el desarrollo docente desde la óptica de los docentes mismos, considerando sus experiencias, significados y reflexiones. Según la fenomenología, el conocimiento educativo tiene que originarse en la experiencia.

La fenomenología plantea que la experiencia vivida es el punto de partida del conocimiento educativo, entendida como la manera en que los individuos

interactúan con el mundo y crean significado en lo que hacen día a día (Husserl, 1998; Van Manen, 1990).

En el campo de la educación, la fenomenología se ha desarrollado esencialmente desde perspectivas existenciales y hermenéuticas. Heidegger (2003) expandió la fenomenología al entender la experiencia como un ser-en-el-mundo, subrayando así la naturaleza histórica, relacional y contextual de la vida humana. Esta perspectiva es particularmente importante para analizar la enseñanza, que se entiende como una actividad con un significado ético y personal muy contextualizado.

Al incluir aspectos éticos, emocionales, cognitivos y existenciales de la enseñanza, el enfoque fenomenológico ofrece una comprensión integral del crecimiento profesional y humano de los maestros. Facilita la visualización de elementos que a menudo se pasan por alto en las investigaciones convencionales, tales como el sentido vocacional, el efecto emocional de la enseñanza, las crisis laborales y los procesos de resignificación de la práctica educativa.

Además, esta perspectiva ayuda a crear programas y políticas de formación docente que se centran más en la experiencia real de los maestros, fomentando procesos de desarrollo profesional reflexivos, contextualizados y humanizadores (Van Manen, 1990).

Para el alcance del propósito de esta investigación es importante considerar los elementos centrales del método fenomenológico que son:

Tener un Propósito. Aquí el método se basa en el principio de la intencionalidad. De acuerdo con Husserl (1982), la conciencia no es un contenedor pasivo, sino una actividad que constantemente se orienta hacia un objeto, ya sea imaginado o real.

La reducción fenomenológica que implica la interrupción o el establecimiento entre paréntesis de las teorías, creencias y juicios anteriores acerca del fenómeno que se está investigando. Este método no niega la realidad, sino que permite tratarla sin prejuicios, enfocándose en cómo se presenta a la conciencia del sujeto.

La Sustancia, es decir detectar la esencia del fenómeno, que se define como la estructura invariable que perdura a través de las diferentes experiencias individuales.

Dicho lo anterior es posible realizar un trabajo de campo orientado hacia el propósito de la investigación a través de esta ruta.

Para la realización de esta investigación, se implementó un formulario que permitiera conocer, desde la respuesta de preguntas abiertas clave, la experiencia de las y los participantes del estudio, en este caso, las y los maestrantes. (Informantes).

El estudio se realizó en 2 generaciones egresadas y una a punto de egresar, cuyas perspectivas aportan la comprensión de la experiencia al egresar e impactar en el entorno laboral, pero también la experiencia de la generación que está a punto del egreso, con la experiencia viva que van concluyendo.

El trabajo de campo fue importante para la indagación que posibilitara una perspectiva experiencial y de aprendizajes. Por tal motivo, se consideró recuperar información para su análisis. En primer lugar se definió la descripción de los participantes del estudio.

Resultados

¿Quiénes son los maestrantes?

Se trata de 44 docentes en servicio, que realizan su actividad educativa en niveles que van desde preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, educación superior y posgrado. Sus fechas de nacimiento van desde 1969 y hasta 2002; 7 pertenecen al sexo masculino y 37 al sexo femenino. En su mayoría profesan la religión católica y una minoría menciona compartir ideas sintoístas, Wicca, cristianismo y también quien responde no creer en ninguna religión.

Habitan y laboran en la región oriente del Estado de México, cuya formación es de Licenciatura en Educación Primaria, en Educación Preescolar, En Enseñanza de Inglés, en Pedagogía, en Educación Especial, Inclusión Educativa, Ingeniería en computación, Ingeniería en Recursos Naturales, en Educación Física, Filosofía,

Sociología, Gastronomía, Relaciones Internacionales, Psicología y con perfiles en su mayoría apegados a temas en educación.

Autoevaluación. Se autoevalúan con hábitos como gusto por la lectura, conocimientos generales que les permiten oficializar su labor educativa y afrontar el desarrollo de diversas asignaturas con temas que no conocen, pero han logrado desarrollar con resultados de regular a muy buenos, mientras se documentan y siguen estudiando. Otros entrevistados mencionan que algunos de sus compañeros en las escuelas donde laboran se han incorporado a estudios de posgrado en maestrías y doctorados, lo que les permite ver promociones, incrementos salariales, además de participaciones académicas en su y otras instituciones educativas, llevándolos a ser vistos y dar a conocer el trabajo de la recién formación. Refieren que con ello, se logran algunos objetivos planteados en su necesidad de formarse en un posgrado.

En tanto el tema de incrementar su capital cultural como describe Pierre Bourdieu está influenciado por conocimientos, habilidades, aptitudes y disposiciones que una persona adquiere a través de la socialización familiar y escolar, los cuales son valorados en el campo cultural y la sociedad, permitiendo la distinción social y la reproducción de la desigualdad.

Se manifiesta de tres maneras: a) Incorporado, que refiere a las disposiciones duraderas de lo aportado a su conocimiento y experiencias académicas; b) Objetivado que describe aquello con lo que se ha “capitalizado”, tales como libros, arte, experiencias formativas, etc.; c) Institucionalizado, lo que también describe como credencialización u obtención de títulos académicos.

Si bien, las necesidades los han llevado a incorporarse a la realización de estudios superiores, manifiestan que sus expectativas movilizan aprendizajes, hábitos, experiencias previas y la percepción de otros en su vida, el trabajo y lo social.

Sin embargo, pese a lo superficial que puede resultar esta descripción, los resultados del estudio muestran una importante transformación en la experiencia en el posgrado:

-Maestra V. “Mi necesidad de estudiar una maestría, fue para una promoción laboral, pero el conocimiento de los temas de violencia, conflictos, interculturalidad y paz, han cambiado la forma en que percibo a la sociedad. Puedo deducir que este posgrado, más allá de la mejora laboral que busqué, me regaló una nueva mirada de quién soy y los que me rodean.”

Maestro J. “Necesitaba distraerme y aprender algo, me gusta la lectura y la disfruto, pero más allá de mis textos sociales, considero que he obtenido más de lo que esperaba, entre eso, conocer y profundizar en lo que otros hombres han lograr al ver a la humanidad en un sentido de reconocimiento del otro y en un sentido de alteridad. Me reconfiguró.”

Maestra M. “Gracias a lo que he aprendido, he podido transmitir ideas de los temas de violencias que se ven día a día, y contrastando con los temas de paz, llevar un mensaje pacífico de que así podemos vivir, me llena de alegría y del reconocimiento que hacen, sobre la importancia de voltear a ver la paz. Haber cubierto un interinato de un proceso prejubilatorio, me dejó entrever que contar con el posgrado, es valioso, a pesar de ello, el interinato me hizo ver que hay puestos dedicados a llevar una imagen de *autoridad educativa* que se presenta en los homenajes y todos te van reconociendo en esa figura, te ocupan tantas actividades que son importante para el sistema educativo, pero que distan de los planees y proyectos que los temas del posgrado, construyeron en mi. Hoy regresé a mi plaza base, donde he cambiado de oficina, pero sigo en cercanía con docentes y alumnos, llevando y compartiendo mensajes de una vida en armonía y convivencia armónica que considero más relevantes para transmitir en otros y sembrar una semilla, a diferencia de sólo brillar por ser considerada una autoridad de la supervisión escolar. El posgrado no te hace reflejar una luz ajena, te hace brillar por ti misma desde tu propio imaginario al ser coherente en la interculturalidad para la paz y los conflictos escolares.”

Permanencia y didáctica. El curso de cuatro semestres forma en un pensamiento crítico, en las gestiones interculturales e intervenciones pedagógicas, con capacidad de agencia social, lo que conlleva a una formación que los egresados

del programa valoran ciertamente, como la mejor experiencia de este posgrado. La realización de diagnósticos, de impartición de conferencias, cursos-taller y platicas temáticas con estudiantes de nivel bachillerato y Conalep, posibilita la contextualización en un sentido de territorialidad y Alteridad, para el diseño de situaciones didácticas y otras intervenciones, donde se sensibiliza la mirada y se acentúa la necesidad de seguir aprendiendo para enseñar a afrontar con una intención de mejorar los entornos sociales mexicanos.

Por su parte, los especialistas en juventud, en temas de economía, políticas actuales, situación latinoamericana, experiencias interculturales y otros encuentros organizados semestralmente, han dado la posibilidad de conocer otros enfoques de la educación y sus impactos, de la incorporación al mundo económico y sus violencias estructurales, ya normalizadas, pero con posibilidad de cambiar a la sociedad en un sentido humano y favorecedor de estos tiempos con alta carga de incertidumbre y vulnerabilidad.

Discusión (Conclusiones) Las prácticas culturales, se ver favorecidas por el acercamiento al conocimiento, su interiorización, pero también la objetivación que les permite logra

Hablar de un reconocimiento del crecimiento propio, rebasa el objetivo del posgrado y su línea de generación de conocimiento, toda vez que recupera necesidades más allá de lo colectivo, concretamente, la atención del mismo ser, porque ahí está la esencia del cambio. Desde el interior se desarrolla la capacidad de agencia social y la sensibilidad de superar la Otredad, dando paso a la Alteridad e Interculturalidad entre semejantes. Para ilustrar estas palabras, Paulo Freire mencionó que todos tenemos la obligación y el derecho de cambiar al mundo, es por ello que introducirse a los temas de interculturalidad para la paz y los conflictos escolares, es una necesidad vital para todos los docentes de las escuelas de todos los niveles educativos, porque somos una vía de transformación.

El estudio ha permitido conocer algunos datos, cuyo procesamiento se encuentra aún en revisión donde se darán en trabajos posteriores, una mirada más integradora de los resultados y su interpretación.

Los impactos laborales, tienen alta relevancia, que de acuerdo a Bourdieu (2022), es uno de los principales motivos de estudiar un posgrado, pero en los temas que se abordan para este estudio, recauda el desarrollo de otras habilidades, conocimientos y valores interculturales que se van adoptando gradualmente en los y las maestrantes.

Referencias

Bourdieu, P. (2022). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1927).

Husserl, E. (1982). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1998). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (J. Muñoz y S. Mas, Trads.). Crítica.

Sacristán, G. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Resignificando la narrativa en la formación inicial docente

Escuela Normal de Educación Física
Ludibeth Solís Mejía
Alma del Consuelo Espinosa Zárate
Jorge Garduño Durán

Palabras clave: *narrativa pedagógica, formación docente, educación física, performativa.*

Resumen. La narrativa pedagógica se propone como estrategia formativa innovadora en la Escuela Normal de Educación Física "General Ignacio M. Beteta" del Estado de México, a fin de fortalecer la formación inicial de docentes de educación física al identificar las dimensiones del desarrollo profesional manifestadas. El proyecto, de enfoque cualitativo, analizó experiencias de 40 estudiantes de quinto semestre mediante narrativas performativas y círculos de narración, estructuradas en cinco etapas: evocación, interpretación, confrontación, significación y reconstrucción. Estas herramientas promueven la reflexión crítica, integrando saberes teóricos, prácticos y éticos, alineados con la Nueva Escuela Mexicana. Los resultados identifican seis dimensiones del desarrollo profesional docente manifestadas en las narrativas: identidad profesional (emociones y vocación), pedagógico-didáctica (estrategias de enseñanza), disciplinar-epistemológica (articulación teoría-práctica), investigativa (innovación y reflexión), profesional-colaborativa (trabajo en equipo, escasa presencia) y contextual-comunitaria (compromiso social ante adicciones y violencia). Destacan reflexiones sobre desafíos como discapacidades o problemas sociales en secundaria, revelando una identidad profesional emergente, pero con limitaciones en colaboración y valoración teórica. Se concluye que estas narrativas contribuyen a una formación humanista y transformadora, posicionando la narrativa como vía legítima para construir conocimiento situado y profesional consciente.

Introducción. La formación inicial docente en las Escuelas Normales del Estado de México se encuentra en un proceso de revisión y fortalecimiento que busca responder a las exigencias de una educación más reflexiva, ética y humanista. En este contexto, la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” enfrenta el desafío de consolidar una formación integral que permita a los futuros docentes articular la teoría con la práctica y desarrollar una comprensión profunda de su quehacer profesional. Si bien los planes de estudio incluyen espacios dedicados a la investigación y a la práctica educativa, se ha identificado la necesidad de favorecer aquellos procesos formativos que trasciendan lo técnico y promuevan la reflexión crítica, la interpretación de la experiencia y la construcción de conocimiento pedagógico situado.

Ante este panorama, este trabajo de investigación está encaminado a resignificar el uso de la narrativa pedagógica como una estrategia formativa en la preparación profesional de los futuros docentes de la Licenciatura en Educación Física, al identificar las dimensiones de desarrollo docente que manifiestan.

La narrativa se asume aquí como un medio de investigación y reflexión que permite reconstruir la experiencia vivida, comprenderla y transformarla en saber pedagógico. Esta propuesta parte del reconocimiento de que los docentes en formación aprenden tanto de la práctica como de la posibilidad de narrarla, compartirla y analizarla en diálogo con otros, lo que fortalece su identidad profesional y su compromiso ético con la educación.

De esta manera, el trabajo de investigación se orientó a analizar cómo la narrativa pedagógica puede constituirse en una estrategia significativa para integrar los saberes teóricos, prácticos y éticos que conforman el desarrollo profesional docente. Con la intención de dinamizar el proceso de construcción de las narrativas y la reflexión de experiencias formativas de los estudiantes del quinto semestre de la licenciatura, se aplicaron estrategias novedosas como la narrativa performativa y los círculos de narración docente, las cuales buscaron promover procesos de reflexión crítica que contribuyan a la construcción de una identidad profesional consciente, colaborativa y contextualizada.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante un proceso de análisis narrativo sustentado en las dimensiones del desarrollo profesional docente: identitaria, pedagógico-didáctica, disciplinar-epistemológica, investigativa, colaborativa y contextual-comunitaria.

Así entonces, esta investigación buscó contribuir al fortalecimiento del campo formativo de las Escuelas Normales, al posicionar la narrativa pedagógica como una vía legítima para la construcción de conocimiento profesional y el desarrollo integral del futuro profesorado, coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y con las demandas de una educación transformadora y humanista. En este sentido, mediante la narración, los docentes reinterpretan sus vivencias y les confieren significado a partir de procesos de comprensión, análisis y cambio personal y profesional (Bolivar, 2014).

La propuesta sobre el uso de la narrativa pedagógica como estrategia formativa en la preparación profesional docente en su fase inicial, consideró las etapas de evocación, interpretación, confrontación, significación y reconstrucción, con el propósito de facilitar los procesos integrales de formación promoviendo la reflexión crítica de la experiencia y el diálogo entre lo vivido y lo aprendido. Esta perspectiva contribuyó a consolidar una formación docente centrada en la práctica educativa donde el estudiante se posicionó como el actor central.

Metodología La presente investigación se planteó desde un **enfoque cualitativo,** con la intención de comprender y analizar las experiencias formativas de 40 estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Física a través de sus propias narraciones en versión performativa y en círculos narrativos. Este enfoque permitió recuperar el sentido que los sujetos otorgan a su práctica y comprender los procesos de formación que emergen en contextos reales, reconociendo el valor de la **narrativa pedagógica** como una herramienta de reflexión, investigación y construcción del saber docente.

Dado lo anterior, la propuesta metodológica buscó generar una comprensión profunda sobre cómo las narrativas pedagógicas contribuyen al **fortalecimiento del desarrollo profesional docente** desde la formación inicial, al mismo tiempo

que promueven la reflexión crítica sobre la práctica educativa y la integración entre teoría y experiencia, ya que el desarrollo profesional del docente se entiende como un proceso continuo, situado en contextos específicos y de naturaleza compleja. (Marcelo, 2009).

La propuesta se llevó a cabo a través de narrativas innovadoras, como la performativa y los círculos de narración docente, en donde la narrativa pedagógica se potencializa como estrategia formativa en la preparación profesional de futuros docentes. Las etapas de las cuales consta son cinco: evocación, interpretación, confrontación, significación y reconstrucción. Esta propuesta tuvo como propósito facilitar los procesos integrales de formación promoviendo la reflexión crítica de la experiencia y el diálogo entre lo vivido y lo aprendido. Esta perspectiva contribuyó a consolidar una formación docente centrada en la práctica educativa donde el estudiante se posiciona como el actor central.

Resultados Las dimensiones identificadas en las narrativas se describen a continuación a través de una breve descripción y de ejemplos que se manifestaron en la narrativa de los estudiantes.

Identidad profesional: Construcción subjetiva del ser docente. Incluye creencias, actitudes, emociones, valores y sentido de pertenencia. Implica aspiraciones como educador relacionadas con la vocación. Aborda temas sobre ser docente, dilemas personales y/o profesionales, sobre el sentido de pertenencia, reflexiones sobre la vocación, emociones que le provoca ser docente, así como desafíos personales.

Pedagógico-didáctica: Conjunto de conocimientos y competencias necesarias para cumplir la función docente, vinculadas a la planificación, implementación y evaluación que denoten el desarrollo integral del estudiante mediante procesos de enseñanza y aprendizaje. Descripciones sobre estrategias de enseñanza o aprendizaje, elecciones metodológicas, justificación de prácticas de enseñanza, reflexiones sobre la planificación, evaluación y atención a la diversidad.

Disciplinar-epistemológica: Dominio e integración del conocimiento disciplinar y comprensión sobre cómo se genera, valida y aplica ese conocimiento. Referencias de cómo se enseña su disciplina, reflexiones sobre cómo se aprende un tipo de contenido, articulaciones entre teoría y práctica, críticas o adaptaciones al currículo.

Investigativa e innovadora: Capacidad para generar y aplicar conocimiento para promover prácticas innovadoras que mejoren la práctica docente y en consecuencia el aprendizaje de los estudiantes. Relatos de mejora continua o ensayo y error. Descripción de proyectos o cambios en la práctica. Búsqueda de evidencias o reflexión crítica. Uso de la narrativa como herramienta investigativa.

Profesional-colaborativa: Disposición que comprende la cultura escolar, los papeles de liderazgo y el trabajo colaborativo; además de compartir experiencias, analizar las prácticas institucionales y aprender unos de otros para mejorar su labor a nivel escolar y aula. Narraciones sobre la participación en equipos docentes o comunidades de aprendizaje. Conflictos o aportes dentro de la institución. Descripciones sobre el rol asumido y resultados obtenidos en un proyecto institucional.

Contextual-comunitaria: Integración objetiva del quehacer profesional en los marcos sociales, contextuales, culturales y comunitarios en donde se desarrolla el alumnado, mostrando compromiso con la equidad, justicia social y valores democráticos. Preocupaciones por la equidad, justicia o inclusión. Referencias a los estudiantes como objetos sociales o como sujetos oprimidos. Narraciones sobre situaciones éticamente complejas vinculadas a la influencia social, contextual, étnica, etc.

Discusión y conclusiones. El análisis de la aplicación de la narrativa performativa y círculo de narración docente permitió identificar patrones comunes y elementos significativos en relación con el desarrollo profesional. Se observó la necesidad de generar vivencias educativas que favorezcan la conformación de la identidad profesional, el fortalecimiento de los conocimientos disciplinares y el desarrollo del

compromiso ético y social del docente en formación (Vaillant, 2013). Entre los aspectos más relevantes por dimensión destacan los siguientes:

1. Identidad profesional: Los estudiantes manifestaron narrativas que muestran un alto nivel de implicación emocional, como la situación de tener estudiantes con alguna discapacidad o con problemas de drogadicción. Los estudiantes reflexionaron sobre sus motivaciones, miedos, aprendizajes y conflictos personales, evidenciando procesos de autoconstrucción del rol docente y la necesidad de ser reconocidos como docentes en formación.

2. Pedagógico-didáctica: Los estudiantes manifestaron las características del educador físico en secundaria. Se apreciaron descripciones detalladas sobre decisiones metodológicas, ajustes en las estrategias de enseñanza y evaluaciones de las propias prácticas, lo que refleja una conciencia creciente sobre el acto de enseñar y su complejidad.

3. Disciplinar-epistemológica: Diversas narrativas permitieron observar cómo los estudiantes articulan los contenidos disciplinares con situaciones reales de aula, aunque se nota poca valoración del conocimiento teórico en su aplicación práctica, de hecho, consideran que varios cursos del plan de estudio no son significativos para su práctica docente.

4. Investigativa e innovadora: Los estudiantes resaltaron los relatos de una reflexión crítica sobre su actuación y sobre la efectividad del trabajo, como el caso de atender a los estudiantes con alguna discapacidad o con problemas de adicción, dando paso a cambios en la práctica o de la concepción de cómo debe actuar un docente.

5. Profesional-colaborativa: En forma escasa los relatos destacan el valor del trabajo con otros como parte del aprendizaje profesional, de hecho, solo se presentó un caso en dónde los estudiantes manifestaron falta de comunicación con el promotor de educación física, lo cual impactó directamente en el desarrollo de la práctica. Además, no hubo evidencia de formación colectiva en relación con el profesor del grupo, padres de familia u otros actores.

6. Contextual-comunitaria: Las experiencias narradas están situadas, como los problemas de violencia y adicciones en secundaria que narraron los estudiantes

quienes expresaron sensibilidad ante las condiciones sociales, familiares, culturales e institucionales de los contextos escolares, mostrando un compromiso incipiente con la transformación educativa.

Dado lo anterior, en el campo de la educación, la investigación narrativa se utiliza a menudo para explorar las formas en que los docentes construyen su identidad profesional, especialmente durante las primeras experiencias de enseñanza y la enseñanza previa al servicio (Parks, 2023, p. 72).

Así entonces, los resultados tienen trascendencia en procesos de investigación educativa, por lo que adquieren un mayor significado al utilizarlos como insumos para orientar la formación docente, incidiendo de manera intencional y estratégica, en consecuencia; el diseño de una propuesta resignificó el uso de la narrativa pedagógica como estrategia formativa en la preparación profesional de futuros docentes a través de procesos de reflexión crítica, incidiendo en las dimensiones del desarrollo profesional.

Referencias

Bolívar, A. (2014). *Narrativas del profesorado: Identidad, ética y compromiso*. Narcea.

Marcelo, C. (2009). *El desarrollo profesional docente: Condiciones para la mejora de la enseñanza*. Narcea.

Parks, P. (2023). Story Circles: A New Method of Narrative Research. *American Journal of Qualitative Research*, 58-72. https://www.ajqr.org/download/story-circles-a-new-method-of-narrative-research-12844.pdf

Vaillant, D. (2013). *La formación docente en cuestión: Políticas y prácticas*. UNESCO-IIPE.

Didáctica de la estética en la LEP

Escuela Normal No. 3 de Toluca
Sergei Konstantinovich Fokin
Martha Patricia Aguilar Romero
Karina Reyes Domínguez

Palabras clave: *didáctica, estética, licenciatura, educación preescolar*.

Resumen. Este estudio examina la didáctica de la estética en la formación de docentes de educación preescolar, contrastando perspectivas clásicas y actuales. Se profundiza en conceptos fundamentales como lo bello y lo sublime, incorporando reflexiones de pensadores clave (Kant, Dussel, Mandoki). El objetivo es puntualizar los contornos de la didáctica de la estética. Para este se necesita hacer una comparación de la visión tradicional de la didáctica y estética con un enfoque contemporáneo y marcar el papel de lo bello y de lo sublime como categorías estéticas en la formación de futuros docentes. La metodología se basa en análisis teórico y revisión bibliográfica. Los resultados muestran que la enseñanza de la estética requiere una didáctica propia, sustentada en principios como “de lo simple a lo complejo” y “histórico”. La investigación busca consolidar estrategias pedagógicas que favorezcan una comprensión crítica y sensible de la estética, contribuyendo a una educación más integral y humanista.

Introducción. El presente escrito tiene como parte importante mostrar los métodos de la enseñanza del tema estudiado en varias décadas de la investigación “Desarrollo intelectual del docente en formación inicial”, dividida en varios apartados, entre ellas son: “Formación estética de futuros docentes”, Curso Formación estética y Crestomatía para dicho curso. Es fundamental mencionar que para esta triangulación teórica del tema filosófico necesita un medio significativo para facilitar la enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura de Educación Preescolar. En otras palabras, la didáctica de la estética que se basa en dos

principios inherentes tales, como: “de lo simple a lo complejo” y del “histórico”, puede ser como la guía pedagógica en el laberinto problemático del pensamiento científico de la educación. El objetivo de esta sección de la investigación es determinar los contornos de la didáctica de la estética. Para este se necesita hacer, en el primer lugar, una comparación de la visión tradicional de la didáctica y estética con un enfoque contemporáneo, en segundo lugar, esclarecer el papel de lo bello y de lo sublime como categorías estéticas en la formación de futuros docentes.

Antecedentes. El concepto de didáctica fue mencionado por primera vez por el pedagogo alemán Wolfgang Rathke en el siglo XVII. Pero como disciplina independiente, fue señalada por Jan Amos Comenius, un humanista checo, considerado el fundador de la pedagogía. En palabras sencillas, Comenius dijo que la didáctica es "el arte de enseñar todo a todos", e intentó aplicar en sus actividades las ideas progresistas de la Ilustración. En "La didáctica Magna", publicada en 1657 Comenius enfatizó que el proceso de aprendizaje debe necesariamente resonar con la "imitación de la naturaleza" (Comenius, 2011), es decir, debe tener en cuenta etapas del desarrollo individual como la infancia, adolescencia y la masculinidad.

El humanista suizo Johann Heinrich Pestalozzi destacó en pedagogía a finales del siglo XVIII y principios del XIX. En el libro "Cómo Gertrude enseña a sus hijos" Pestalozzi (Pestalozzi, 1888) mantuvo la idea de que es más valioso para los niños adquirir conocimiento no a través de los libros, sino a través de la percepción sensorial y la comprensión.

El pedagogo y psicólogo alemán Johann Friedrich Herbart (siglo XIX) defendió que los métodos educativos debían basarse en datos sobre los procesos cognitivos.

El pedagogo alemán Adolf Disterweg (siglo XIX) en su libro sobre la didáctica de la educación "Guía para la formación de profesores alemanes" (Disterweg, 1956) incorporó bajo el sistema general los principios y reglas de enseñanza derivados de Comenius, entre ellos fueron visibilidad, fortaleza y accesibilidad.

En México uno de los primeros pedagogos que consideró la pedagogía y la didáctica como una ciencia educativa, fue José Manuel Guillé (siglo XIX), quien

escribió obras fundamentales como "La enseñanza elemental, guía teórica-práctica para la instrucción primaria" en 1877 (Rodríguez Álvarez , 2005).

Teóricos y profesionales del ámbito educativo estudian y diseñan el proceso de aprendizaje utilizando diferentes enfoques. A menudo recurren a los logros y descubrimientos de ciencias relacionadas, por ejemplo, la psicología y la filosofía de la educación. Este proceso fue especialmente activo en el siglo XX, cuando nacieron tres teorías clásicas del aprendizaje, que siguen siendo relevantes hoy en día: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo (Pavlov, Thorndike y Skinner, Piaget, Vigotsky y Bruner, Hermann Ebbinghaus, Wolfgang Köhler, Frederick Charles Bartlett, Richard Atkinson y Richard Shiffrin).

La estética es una doctrina filosófica que estudia los problemas de la belleza, el arte y el gusto. La percepción sensorial de la belleza circundante es conocida por la humanidad desde la antigüedad. Sin embargo, en su sentido moderno, la palabra «estética» fue introducido por el filósofo alemán Alexander Baumgarten en 1754. Para desarrollar un sentido de belleza en una persona y mejorar su ámbito de cognición sensorial, existe la educación estética, la cual se originó en la antigüedad y en el siglo XVIII recibió una justificación científica. La educación estética es un proceso pedagógico específico destinado a desarrollar en los alumnos la capacidad de percibir, sentir y valorar el mundo en términos estéticos.

Impacto

Una comparación de la visión tradicional de la didáctica con un enfoque contemporáneo posibilitó entender lo siguiente:

Didáctica es el arte de enseñar (Comenius). La adquisición del conocimiento se efectúa a través de la percepción sensorial y la comprensión (Pestalozzi). La pedagogía y la didáctica son una ciencia educativa (Guillé). Los métodos educativos se basen en los datos de la teoría de conocimiento (Herbart). Los principios y reglas de enseñanza son: visibilidad, fortaleza y accesibilidad (Disterweg). Se cristalizaron los principios: Cientificidad, Accesibilidad, Sistematicidad y consistencia, Conciencia y actividad, Visualización y Fuerza; Funciones: Teórica y Práctica; Métodos de la enseñanza: Explicativo e ilustrativo, reproductivo, Presentación del problema, Método heurístico, Método de

investigación, Métodos de organización e implementación del proceso educativo y cognitivo, Métodos estimulantes y motivacionales, Métodos de control y autocontrol. Didáctica en definición breve es un conjunto de métodos para facilitar la enseñanza y aprendizaje.

En una comparación de la visión tradicional de la estética con un enfoque contemporáneo seguimos con lo actual en la ciencia filosófica, en concreto, en lo bello, lo sublime y Belleza, ampliando la visión teórica en las obras de filósofos mexicanos: Enrique Dussel y Katya Mandoki.

En la determinación de las proximidades de la didáctica de estética se utiliza una metodología de un nivel teórico de las investigaciones científicas.

Metodología. El método que se usa en este apartado de la investigación es análisis con corte teórico.

Enfoque. En el proceso de este trabajo se busca la relación recíproca entre representaciones tempranas con las contemporáneas. En un nivel teórico la mente científica se libera de descriptivo empírico y se produce una generalización teórica. Por eso mismo, el contenido teórico nuevo del conocimiento edifica sobre los conocimientos empíricos.

Análisis de las fuentes La presentación del tema de estética en el transcurso de la historia de la humanidad empezaba siempre en la descripción del gusto o de la belleza. Las dos estaban ligadas con la palabra “lo bello”, teniendo como objeto ese término.

Para Enrique Dussel (Dussel, 2013), la estética no es solo la teoría de lo bello, sino una reflexión crítica que vincula el arte, la sensibilidad y la belleza con la ética y la política de la liberación, buscando superar la visión eurocéntrica y abrir paso a una estética descolonizada. Dussel parte de la raíz griega *aisthesis*, que significa “sensibilidad” o “percepción”. Para él, la estética es ante todo una experiencia sensible del mundo, no únicamente una teoría abstracta. Crítica la tradición grecorromana que redujo la estética a lo bello formal y armonioso. Dussel

habla de un “esteticidio” en esa tradición, porque se eliminó la dimensión ética y política del arte.

Propone una estética que se vincule con la vida, la dignidad y la liberación de los pueblos oprimidos. El arte y lo bello no deben ser neutrales, sino que tienen un papel en la transformación social. En sus reflexiones más recientes, Dussel señalaba que lo bello existe incluso sin la presencia humana, como parte de un orden natural. La estética, entonces, se inserta en una historia más amplia que la humanidad misma.

La estética no puede desligarse de la ética. Estética de la liberación es arte y belleza como fuerza ética y política. Lo bello existe más allá del ser humano, en la naturaleza. La estética para Enrique Dussel es una filosofía de la sensibilidad que se abre hacia la ética y la política, orientada a la liberación y descolonización del arte y la belleza (Dussel, 2013).

Para Katya Mandoki, la estética no se limita al arte ni a lo bello, sino que abarca la sensibilidad cotidiana y las formas en que los seres humanos experimentamos, interpretamos y damos sentido al mundo. Ella acuña el concepto de “estética de lo cotidiano” y desarrolla la idea de bioestética, que entiende la sensibilidad como un fenómeno evolutivo presente en la naturaleza y en la vida diaria. Mandoki sostiene que la experiencia estética no está solo en la obra de arte, sino en la interacción entre el espectador y la obra. La estética es un proceso dinámico de interpretación, emoción y relación (proceso procedimental). En su libro “Everyday Aesthetics” (Mandoki K. , Everyday Aesthetics: Prosaics, the Play of Culture and Social Identities, 2007), acuña el término prosaicos para referirse a las manifestaciones estéticas en la vida diaria: gestos, ambientes, objetos comunes. En textos más recientes, como “El indispensable exceso de la estética” (Mandoki K. , El indispensable exceso de la estética, 2013), Mandoki plantea que la sensibilidad estética tiene raíces en la evolución natural. La estética no es exclusiva del ser humano, sino que se manifiesta en la naturaleza y en los procesos vitales. Mandoki reflexiona también sobre cómo la estética se vincula con la ética, pues la manera en que sentimos y percibimos el mundo influye en nuestras decisiones y valores. Estética como sensibilidad, más allá del arte y lo bello. Experiencia estética

construida en la interacción espectador–obra. Estética presente en la vida diaria (prosaicos) (Mandoki K. , 2006). Sensibilidad como fenómeno evolutivo en la naturaleza. La estética influye en valores y decisiones humanas.

Resultados. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: la visión tradicional de la didáctica y estética y la contemporánea nos permite afirmar que la enseñanza de la estética debe tener su propia didáctica, en otras palabras, el aprendizaje se facilita a través de una secuencia, siguiendo a los principios de “lo cencio hasta lo complejo” y “histórico”. La comparación entre los acercamientos a las categorías estéticas de lo bello, gusto y la belleza de Enrique Dussel y Katya Mandoki se presentaron las definiciones diferentes y comunes: para Dussel, lo bello auténtico es aquello que contribuye a la vida y a la liberación y la estética es una filosofía de la sensibilidad que se abre hacia la ética y la política, orientada a la liberación y descolonización del arte y la belleza. Dussel politiza la estética, vinculándola directamente con la liberación de los pueblos oprimidos. Su propuesta es crítica y emancipadora, orientada a superar la visión eurocéntrica y a recuperar la dimensión ética del arte. Katya Mandoki redefine la estética como una dimensión fundamental de la vida cotidiana y de la naturaleza, vinculando sensibilidad, ética y cultura más allá de lo artístico. Mandoki democratiza la estética, mostrando que no solo está en el arte, sino en la vida diaria y en la naturaleza. Su propuesta es analítica y cultural, enfocada en cómo la sensibilidad se manifiesta en lo cotidiano y cómo influye en la ética.

Ambos coinciden en que la estética no puede reducirse a lo bello formal, sino que debe abrirse a lo social, político y vital, pero uno y otro excluyen la categoría “sublime”, que juega gran importancia en la formación de futuros docentes.

Discusión. Con esa observación logramos una perspectiva que permite abrir la discusión sobre la transformación de lo bello a lo sublime y al mismo tiempo mencionar que la didáctica de la estética es un camino, en el primer lugar, hacia a lo bello y su oposición “lo feo”, en el segundo, hacia a lo sublime con dos caras: lo esplendido y lo horrible. Hablando sobre lo sublime, Kant dice, que, si el juicio de lo

sublime en la naturaleza requiere cultura mucho más que el juicio de lo bello, eso no significa que lo sublime se genere solo de la cultura (Kant, Works in six volumes. Vol. 5., 1965). No, lo sublime tiene su fundamento en la naturaleza humana, a saber, en las inclinaciones del sentido de las ideas prácticas, es decir, del sentido moral. ¡Exactamente! La comprensión de lo sublime nos guía a obtener la ley moral. Otra vez citamos a Kant: “Hay dos cosas que siempre llenan el alma de un asombro y una reverencia cada vez más fuertes cuanto más y más tiempo reflexionamos sobre ellas: el cielo estrellado sobre mí y la ley moral dentro de mí” (Kant, Works in six volumes. Vol. 4. Part 1., 1965).

Conclusiones. La comparación de la visión tradicional de la didáctica y estética con un enfoque contemporáneo y especificación del papel de lo bello y de lo sublime como categorías estéticas se permitieron determinar los contornos de la didáctica de la estética, que, a su vez, facilitara la comprensión de la moral y la formación de los futuros docentes.

Referencias

Comenius, J. A. (2011). *Didáctica Magna*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Disterweg, A. (1956). *Obras pedagogicas seleccionas*.

Dussel, E. (2013). *Hacia una estética de la Liberación*. Obras Selectas.

Kant, I. (1965). *Works in six volumes* (Vol. 3).

Kant, I. (1965). Works in six volumes (Vol. 4).

Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. CONACULTA; Fonca.

Mandoki, K. (2007). *Everyday Aesthetics: Prosaics, the Play of Culture and Social Identities*. Ashgate Publishing.

Mandoki, K. (2013). *El indispensable exceso de la estética*. Siglo veintiuno.

Pestalozzi. (1888). *Como educa Jertrudis a sus hijos*. Mackern y McLean.

Rodríguez Álvarez, M. (2005). En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*, (26), 931-950.

La academia un espacio para la profesionalización y actualización docente

Escuela Normal No. 1 de Toluca
Marisela Pérez Palomino

Palabras clave: *academia, actualización, profesionalización, innovación.*

Resumen. El presente documento presenta un avance de un estudio de corte cualitativo que pretender reconocer la importancia de la Academia en el trabajo de intervención que realizan los docentes de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, en el desarrollo de los cursos pertenecientes a la Licenciatura en Educación Preescolar. La razón del estudio obedece a que, desde la implementación de la Licenciatura en 2020, la organización institucional asigna a los docentes que imparten curso de manera semanal un tiempo para reunirse y atender las problemáticas de los grupos con base en el estudio; reuniones que son desairadas o que se tornan organizativas, sin que estas cumplan con su misión primordial.

La intención entonces es detectar qué ocasiona que las academias no cumplan con su cometido para la que son formadas y con base en ello generar una propuesta que permita el auge de estas, con la intención de que su impacto se refleje en los grupos de la Licenciatura como resultado de intervenciones docentes innovadoras a partir de la profesionalización y actualización.

El trabajo colegiado y las Academias es una de las acciones a realizar por los docentes adscritos a la Educación superior que imparten curso en cualquiera de los programas educativos que se ofrecen, en las Escuelas Normales las reuniones de academia han funcionado de manera holística, es decir, se generan a partir de propiciar reuniones en que las interacciones y las relaciones tienen como propósito atender recortes de una realidad áulica que les permitan atender problemáticas que parten del desempeño de los docentes en beneficio de los o las estudiantes, a fin de propiciar el logro del perfil de egreso de los alumnos; su estrategia principal es en teoría el trabajo colaborativo, a través de la cual asegura

la consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación entre la comunidad de docentes que la integran.

El término academia en su origen refiere **Academia** (en griego clásico, Ἀκαδήμεια Πλάτωνος; en griego moderno, Ακαδημία Πλάτωνος; en latín: *Academia Platonis*) fue la escuela filosófica fundada por Platón alrededor de 387 a. C. en los jardines de Academo fuera de los muros de Atenas. Destruida durante la primera guerra mitridática y refundada en 410 d. C., fue clausurada definitivamente por el emperador Justiniano en 529. Dedicada a investigar y a profundizar en el conocimiento, en ella se desarrolló casi todo el trabajo matemático de la época. La Academia tomó su impulso a partir de las enseñanzas de Sócrates, maestro de Platón, aunque centrada más en los aspectos metafísicos y especulativos. También habría sido importante la vertiente política documentada en la República, las Leyes o la Carta VII, por lo que algunos expertos han considerado la escuela como una «facultad de ciencias políticas» con el fin de formar a políticos profesionales.

Tuvo tres grandes períodos:

- Academia antigua, integrada por los discípulos más cercanos a Platón y los subsiguientes hasta 260 a. C. aproximadamente. La formaban, entre otros discípulos: Espeusipo (sobrino de Platón), Xenócrates de Calcedonia, Polemón, Crates de Triasio, Crantor de Soli, Filipo de Opunte, Heráclides Póntico, Eudoxo de Cnido o Arquitas de Tarento (pitagórico también), cuya obra no se ha perpetuado, pero que seguían la doctrina de su maestro: que el conocimiento está basado en creencias verdaderas justificadas.
- Academia media, fundada y representada por Arcesilao de Pitana en 244 a. C. Se caracteriza por la vuelta al método socrático, mediante el empleo de la ironía, la interrogación y la duda en las controversias filosóficas. También predomina una inclinación escéptica en ella. Sobresale también Carnéades.
- Academia nueva, a partir de 160 a. C. y representada por Carnéades y/o Filón de Larisa, según los diferentes historiadores de la filosofía. Sin caer en un escepticismo absoluto, enseñaba que no se puede alcanzar más

que lo probable, es decir, que es imposible tanto la certeza total como la incertidumbre completa. Con Antíoco de Ascalón toma un giro ecléctico.

La Academia entonces es un espacio que todo colectivo docente tiene para profundizar en el conocimiento, una oportunidad de construir saberes que favorezcan los aprendizajes de los alumnos, al respecto el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (PSE) señala que el Estado buscará fortalecer a las Instituciones públicas de formación docente propiciando la participación de la comunidad en la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en el aula y los colectivos docentes, y la construcción de saberes para contribuir a los fines de la Nueva Escuela Mexicana.), justo porque reconoce que tanto como docentes como estudiantes existe una diversidad de saberes que responde a diferentes condiciones sociales, culturales, económicas y formativas.

En el numeral tres señala que “la revalorización a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio”, en la Estrategia prioritaria "3.1 Garantizar que la formación inicial desarrolle en las y los futuros docentes los conocimientos, capacidades, aptitudes y valores necesarios para la educación integral" (s/p)

Como se puede reconocer la profesionalización es un asunto prioritario para el Modelo educativo, que permite formar a nuevos docentes con niveles de calidad significativos y esto lo tiene vislumbrado no solo con el acompañamiento que desde la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio se otorga para atender la necesidades de los docentes que laboran en el nivel, sino que también encarga a los mismos su autoformación y actualización a partir de la realidad, es decir, del contexto regional o local donde ejercen su labor. En el ámbito nacional la academia no es referida como una función por atender por los docentes, pero a Nivel Estatal el Manual de Organización. Escuelas Normales del Estado de México si refiere a las Academias como parte de la responsabilidad de la Subdirección Académica, a través del Departamento de Formación Inicial, este documento no lo

enuncia como una función sustantiva, ni ningún otro documento oficial, que quizá sea una de las razones por las que, aunque sea un espacio ex profeso para los docentes de profesionalización y actualización no sea del todo su interés por participar en ellas.

Este estudio por tanto pretende desarrollarse durante dos ciclos escolares, con enfoque mixto, en primera etapa la fenomenología, porque recupera el significado que tiene para los docentes las reuniones de academia y en segunda etapa la Investigación-Acción, porque a partir de la comprensión del problema se diseñará y aplicará una propuesta de trabajo que permita la capacitación y profesionalización de los docentes.

Metodología. La investigación se desarrollará en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, en un lapso de dos ciclos escolares, bajo un enfoque cualitativo porque tiene el interés de replantear la importancia que tiene el trabajo de las academias en las aulas, es decir, como a partir del estudio puede incidir en los estilos docentes al interior de las aulas. El enfoque metodológico será bajo la investigación acción porque a partir de la implementación de un plan de acción se revisará el impacto de este con la finalidad de incidir en la mejora de la práctica de los docentes asignados a la Licenciatura en Educación preescolar, ya que es de carácter práctico la metodología, al reflexionar lo que ocurre.

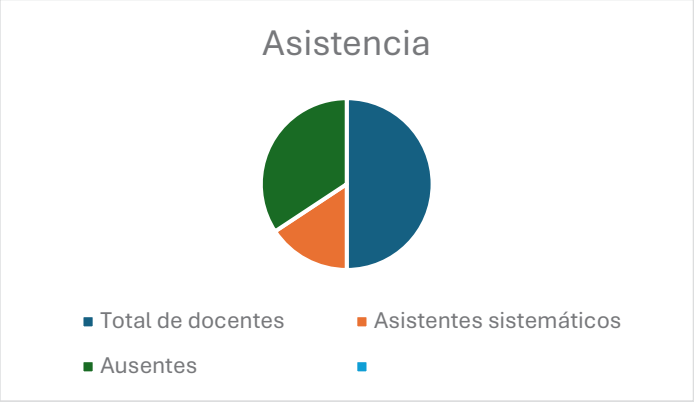
La recogida de datos será a través de entrevistas porque as través de la relación entre las personas implicas la información la información es más verás, así se podrá entender y reconocer el impacto del trabajo de la academia a través de la propuesta en la innovación docente; de igual forma se utilizarán guiones de observación que permitirán comprender como significan los docentes el trabajo de la academia y cómo esto lo transpolan en sus intervenciones en el grupo, es decir, que sucede entre lo que se dice y lo que en realidad sucede, para posteriormente inferir y poder valorar el impacto de las academias en la actualización y profesionalización de los docentes.

Resultados. El trabajo colegiado para los docentes formadores es una estrategia que les permite la toma de decisiones académicas en beneficio de los estudiantes de la formación inicial docente.

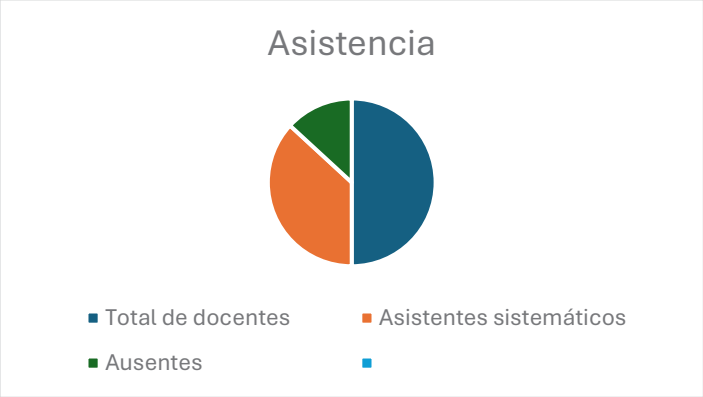
La importancia del trabajo de academia no solo cumple con una función administrativa, sino los aportes que se pueden obtener si su cumple con su intención primordial, es decir, no solo, asistir para organizar las jornadas de práctica o acordar sobre el producto integrador, sino como un espacio ex profeso de profesionalización, a través de la percepción que tienen los docentes asignados a la Licenciatura, para con la información implementar una propuesta en las academias de grado en donde se atiendan a partir de temas específicos las necesidades de formación detectadas en los alumnos en función del fortalecimiento del logro del perfil de egreso como: identidad, desarrollo de habilidades en la práctica docente y el fortalecimiento de metodologías específicas; a fin de asegurar buenos niveles de desempeño no solo durante su tránsito por la formación inicial, sino en una visión prospectiva al ingresar al servicio profesional.

Ante este panorama, pareciera que las academias cumplen su labor de manera satisfactoria en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, que el trabajo se ha sistematizado y los beneficios de las mismo se pueden reconocer en el desempeño de los estudiantes, y esto no es del todo así. La Escuela Normal destina espacios y tiempos para que semanalmente se realicen las academias con la intención fundamental de que se favorezca la formación integral de los estudiantes, los maestras tienen preconcebido que las academias son parte de la función docente, sin embargo, las obvian lo más que se puede, sea porque otras funciones absorben su tiempo o porque están fuera de su horario laboral, o porque no le ven sentido a las reuniones; muchos de ellos asisten para evitar sanciones administrativas, pero no se suman a el trabajo, obvian en grupo los acuerdos pues no les ven utilidad para su curso, en los últimos ciclos se han tornado como reuniones de carácter organizativo para el desarrollo de las jornadas de práctica, en las que muchos de ellos se enfocan más su comisión para ir a observar a los y las estudiantes, que en aportar elementos desde los cursos que desarrollan para lograr mejores desempeños de los estudiantes en dichas jornadas, otras razones; en el ciclo 2023-

2024, por ejemplo, los docentes asignados para atender los cursos de la Licenciatura en Preescolar fueron 35 docentes, 11 de esos docentes suelen no asistir argumentando alguna de las causas ya enunciadas, esto representa un 31%, se puede reconocer que una tercera parte se mantiene ajeno a las reuniones.



Para el ciclo 2024-2025 los datos son semejantes 38 docentes asignados a la Licenciatura de los cuales asisten de manera regular 28, siendo entonces el 73% los docentes que asisten de manera regular a las reuniones.



- Ante dicho panorama el objetivo general de la investigación es construir una propuesta de trabajo para el desarrollo de academias, que permita significar la profesionalización y actualización docente y los objetivos particulares son:
- Reconocer la concepción de los docentes integrantes de la Lepre sobre la academia.

- Diseñar y aplicar una propuesta de trabajo que atienda las necesidades de formación y actualización de las Academias.
- Valorar el impacto del trabajo de academia en la significación y su repercusión en el desempeño de los docentes formadores en las aulas.

Discusión y conclusiones.Los resultados que al momento se tienen sobre la percepción de los docentes al respecto del trabajo colegiado es el siguiente:

Reconocen que el trabajo colegiado tiene como base la participación comprometida y democrática, se desconoce que es a través de la información a partir de la toma conciencia de las necesidades de formación propias y de los alumnos que pueden atenderse a través de estrategias y acciones específicas por tanto no debe ser reuniones de tipo organizacional.

En lo general reconocen que se buscan formas de organizar el trabajo, aunque esta organización se ve impactada por el resto de las actividades a desarrollar, solo seis docentes reconocen que el trabajo de academia si se impacta en el aprovechamiento de los estudiantes, pero no dicen en qué sentido. Algunas docentes responden que el trabajo colegiado se enfoca más en el sentido de la organización y el respeto a los acuerdos.

Miran a las reuniones como la estrategia atiende la organización institucional en función de las jornadas de práctica, pero aún falta mirar la mejorar en cuanto a el desarrollo de los cursos que se imparten. Es difícil lograr consenso debido a que las circunstancias son diferentes entre las categorías laborales

En lo general se mira que como colaborativo aun hace falta mayor coordinación y compromiso para el cumplimiento de los acuerdos, debido a la inasistencia del total de miembros de las diferentes academias a las reuniones. Se reconoce la necesidad de un cambió en las dinámicas para las reuniones, no hay propuestas claras, estas tornan en cuanto a la organización del tiempo a nivel institucional o personal; el colectivo reconoce que hay necesidad de construir un referente que puede apoyar para mejorar desempeños en las aulas de la Licenciatura

Los comentarios en lo general no son congruentes con las preguntas planteadas, se enfocan más con lo organizacional o en las excusas.

Referencias

Acuerdo 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 s/p*.

Acuerdo. 11/02/25. *Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa para el ejercicio fiscal 2025*.

Bárcena, F., y Rabazas R. (2015). El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación. Teoría de la Educación. *Revista Universitaria.*

Medel Villafaña, C. (2015). *El trabajo colegiado en las Escuelas Normales: un estudio bibliométrico desde el marco de las ponencias del COMIE y CONISEN*.

SEP. (2023) *Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. Guía Metodológica de Operación de la Estrategia de desarrollo Institucional de la Escuela Normal. 2022 y 2023*.

SEP. (s.f.). *Funciones Sustantivas de las Escuelas Normales en el Marco de la Reforma Curricular.*

Wikipedia. (2016). Academia de Atenas.

Construcción de la identidad docente desde la epistemología situada

Escuela Normal de Educación Especial
María Teresa Yunuen Hurtado Villalón

Resumen. La identidad docente en formación es un proceso complejo, dinámico y situado que no puede comprenderse como un atributo individual ni como el resultado lineal de la adquisición de capacidades profesionales. Esta ponencia presenta resultados parciales de la investigación *"Construcción identitaria de docentes en formación: un estudio en el primer grado de la Escuela Normal de Educación Especial (ENEEEM)"*, cuyo propósito es comprender cómo los estudiantes de primer semestre construyen y resignifican su identidad docente en el marco de las epistemologías críticas de la inclusión educativa.

Introducción. La construcción de la identidad docente se concibe como un proceso dinámico, relacional y en constante negociación, lejos de ser un atributo estático o una suma de competencias profesionales. Este proceso atraviesa tensiones entre la autopercepción del sujeto, las expectativas de otros y las demandas de los contextos sociales, educativos y culturales, configurándose en un entramado de significados, afectos, experiencias biográficas, imaginarios sociales y discursos institucionales (Bourdieu; Passeron, 2008).

El presente trabajo surge del reporte parcial de la investigación "Construcción identitaria de docentes en formación: un estudio en el primer grado de la Escuela Normal de Educación Especial (ENEEEM)" (folio SEN-INV-11-0067 005-25-26), se centra en estudiantes de primer grado con el propósito de visibilizar cómo se construye, transforma y negocia la identidad docente en el marco de las epistemologías críticas de la inclusión educativa. Más que describir un fenómeno, se busca resaltar su complejidad y aportar reflexiones que contribuyan a repensar la formación docente desde la inclusión como horizonte ético, político y pedagógico.

En este marco, el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Inclusión Educativa propone una formación orientada a la equidad y al reconocimiento de la diversidad; sin embargo, la incorporación de discursos inclusivos no garantiza transformaciones automáticas en las subjetividades ni en las prácticas docentes (Skliar, 2005). La investigación, desde una epistemología situada, enfatiza que el conocimiento y la identidad se construyen en contextos específicos, a través de experiencias encarnadas y relaciones de poder (Haraway, 1995), y que la identidad docente se forma de manera situada, dinámica y contingente, en constante interacción con otros, con el mundo y con las condiciones socioinstitucionales.

Metodología. La investigación se desarrolló a partir de un e**nfoque cualitativo de orientación crítica**, orientado a la comprensión situada de las experiencias formativas de docentes en formación. Desde una ética de la **horizontalidad**, los participantes fueron reconocidos como **sujetos epistémicos**, colaboradores activos en la construcción de significados sobre la docencia, la inclusión educativa y su proceso identitario.

El estudio se realizó con 23 estudiantes de primer grado de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, con el propósito de observar el nacimiento de su identidad docente. En este momento inicial se entrelazan experiencias, expectativas y motivaciones, y se siembran las bases de su ética profesional, sus actitudes hacia la inclusión y su manera de relacionarse con la enseñanza, un terreno fértil donde se configura el devenir de su trayectoria formativa.

La construcción compartida de conocimiento se realizó mediante narrativas autobiográficas, entrevistas en profundidad y grupos focales reflexivos, concebidos como dispositivos dialógicos orientados a la co-construcción de sentidos. El análisis se desarrolló como un proceso interpretativo y relacional que integró una lectura temática situada, una interpretación hermenéutica contextualizada y un análisis crítico orientado a desnaturalizar discursos y visibilizar relaciones de poder. Este recorrido permitió comprender la identidad docente como un proceso no lineal y en devenir, configurado a partir de múltiples conexiones entre experiencias, afectos,

saberes y discursos, en consonancia con una lógica rizomática (Olivier, 2024, p. 25).

Resultados. Los resultados iniciales de la investigación “Construcción identitaria de docentes en formación: un estudio en el primer grado de la Escuela Normal de Educación Especial (ENEEEM)”, permiten identificar cómo los futuros docentes tejen su identidad en un espacio de tensiones y descubrimientos: desde experiencias biográficas que orientan su vocación, pasando por imaginarios de cuidado y transformación, hasta la confrontación entre la idealización de la inclusión y la realidad de la práctica educativa. Cada metáfora “caminos, raíces, semillas, puentes” revela un devenir constante, un proceso en el que la ética, la reflexión y la experiencia se entrelazan para construir el ser docente.

Experiencia biográfica y decisión profesional Las trayectorias personales vinculadas a la discapacidad, la exclusión o el acompañamiento de otros emergen como anclajes epistémicos situados que orientan la decisión de ser docente. Estas experiencias en su familia, con amigos o conocidos configuran una comprensión de la docencia como respuesta ética y política, antes que, como ejercicio técnico o instrumental, confirmando que el conocimiento docente se construye desde la experiencia encarnada y no desde posiciones neutrales o universales.

Imaginarios docentes y normalización Predomina un imaginario del docente como figura de apoyo, cuidado y agente de cambio; no obstante, este se encuentra atravesado por discursos de sacrificio, vocación y abnegación que, de manera no intencional, pueden reproducir lógicas normalizadoras del rol docente. Esta tensión evidencia cómo los imaginarios inclusivos conviven con marcos culturales que refuerzan expectativas moralizadas y prácticas asistencialistas desde el modelo de déficit.

Al mismo tiempo, los imaginarios sobre la docencia, figuras de apoyo, cuidado o agentes de cambio, coexisten con discursos tradicionales de sacrificio y vocación que pueden reforzar lógicas normalizadoras y asistencialistas. Esta tensión evidencia que la formación inclusiva no solo requiere transmitir

competencias pedagógicas, sino también fomentar una reflexión crítica sobre los marcos culturales y estructurales que condicionan la práctica educativa.

Inclusión educativa: idealización y conciencia crítica

La inclusión educativa aparece como un ideal ético ampliamente compartido, asociado a valores de justicia y equidad. Sin embargo, las narrativas también expresan una creciente conciencia crítica respecto a las limitaciones estructurales del sistema educativo, lo que genera una tensión permanente entre el discurso inclusivo y las condiciones reales de su materialización en la práctica pedagógica.

Identidad como devenir Las metáforas empleadas por los participantes emergen a partir de la pregunta orientadora “Si tuvieras que describirte hoy como futuro docente usando una imagen, ejemplo o metáfora, ¿cuál sería y por qué?”, la cual invitó a los estudiantes a construir una autodescripción no conceptual ni técnica, sino simbólica y reflexiva. Las respuestas recurrieron de manera recurrente a imágenes como caminos, semillas, raíces, puentes o procesos en crecimiento, lo que evidencia una comprensión de la identidad docente como proceso inacabado y en constante transformación, más que como una esencia fija o una identidad ya consolidada.

Estas metáforas no funcionan únicamente como recursos expresivos, sino como formas de conocimiento situado, a través de las cuales los futuros docentes elaboran sentidos sobre su lugar en la formación inicial y su proyección profesional. La identidad aparece, así como un devenir situado, atravesado por la experiencia formativa presente, por expectativas futuras y por memorias biográficas que se entrelazan de manera no lineal.

Esta comprensión refuerza una concepción no esencialista y rizomática de la identidad docente, configurada a partir de múltiples conexiones entre experiencias, afectos, saberes y discursos que se rearticulan a lo largo del proceso formativo. Lejos de responder a trayectorias predeterminadas, las metáforas construyen una narrativa identitaria abierta, relacional y contingente, que confirma que el “ser docente” no se alcanza como un punto de llegada, sino que se produce continuamente en el tránsito por la formación y la práctica.

Conclusiones. Los resultados permiten afirmar que la identidad docente en formación se configura como un espacio de disputa simbólica, donde los discursos institucionales de la inclusión se entrelazan, y a veces colisionan, con imaginarios sociales y experiencias biográficas profundamente significativas. Aunque el Plan de Estudios 2022 promueve una formación crítica e inclusiva, los estudiantes resignifican estos discursos desde marcos culturales y afectivos propios, que pueden reproducir, de manera no intencional, lógicas asistencialistas o normalizadoras (Santos, 2009, p. 112).

Desde una epistemología situada, la identidad docente no es un atributo previo, sino un saber encarnado que emerge de la intersección entre biografía, experiencia formativa y relaciones de poder. La ontología relacional permite comprender que el “ser docente” se construye en y a través de vínculos, memorias y afectos, y no desde un yo aislado.

Comprender la identidad docente como proceso situado, relacional y rizomático abre la posibilidad de una formación que no solo prepare técnicamente, sino que forme sujetos pedagógicos críticos, capaces de cuestionar las exclusiones históricas y de imaginar otras formas de escuela y de sociedad.

Aprehender la identidad docente como proceso situado, relacional y rizomático abre la posibilidad de una formación que no solo prepare técnicamente, sino que forme sujetos pedagógicos críticos, capaces de cuestionar las exclusiones históricas y de imaginar otras formas de escuela y de sociedad. No obstante, esta comprensión también obliga a problematizar los límites de los dispositivos formativos actuales, en la medida en que muchos de ellos continúan privilegiando lógicas estandarizadas, evaluativas y prescriptivas que tensionan, cuando no neutralizan; la emergencia de identidades docentes críticas. Reconocer la identidad como devenir implica interrogar qué saberes son legitimados en la formación inicial, quiénes están autorizados a definir lo que cuenta como “buena docencia” y bajo qué condiciones se reconoce la voz del docente en formación como saber válido. Desde esta perspectiva, la formación docente se revela como un campo de disputa epistémica y política, en el que la apuesta por sujetos críticos no está garantizada por el discurso inclusivo, sino que exige una revisión profunda de las prácticas

curriculares, los regímenes de evaluación y las relaciones de poder que atraviesan las instituciones formadoras. Solo en la medida en que estas tensiones sean visibilizadas y trabajadas pedagógicamente, la identidad docente podrá constituirse como una potencia transformadora y no como una adaptación acrítica a los marcos normativos existentes.

Ser docente en inclusión educativa es aprender a caminar entre tensiones, a tejer sentidos donde conviven experiencias, ideales y realidades. No es un estado fijo, ni una esencia que se alcanza; es un devenir constante, como raíces que crecen bajo la tierra mientras buscan la luz, como semillas que germinan en tierra diversa, como puentes que conectan mundos distintos. Las narrativas de los futuros docentes nos muestran que la identidad profesional surge de la experiencia vivida, de la memoria biográfica y de la conciencia crítica, en diálogo permanente con los ideales de justicia, equidad e inclusión. Así, formar docentes no es solo transmitir saberes: es abrir caminos, despertar sensibilidades y cultivar una ética de transformación, donde cada encuentro con la diversidad se convierte en aprendizaje, y cada desafío en oportunidad para reimaginar la educación.

Referencias

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista de Educación, 363*, 711-734.

Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2008). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Fricker, M. (2006). Injusticia epistémica. El poder y la ética de saber. Universidad de Oxford.

Haraway, D. (1995). Conocimiento situado: La ciencia y la interpretación feminista del conocimiento. En L. E. Hartsock, J. W. Harding, S. L. St. Martin (Eds.), *Ciencia, feminismo y conocimiento situado* (pp. 309-318). Cátedra.

Retamozo, M. (2015). *La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política)*. Estudios políticos.

Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *8*(19), 733-758. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Olivier, B. (2024). Identidad, diversidad y complejidad rizomática. *Acta Académica: Perspectivas críticas sobre sociedad, cultura y política, 56*(1), 21-42.

Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Coordinación de Bancos de Información. (2015). *Vocabulario controlado: Índice de revistas de educación superior e investigación educativa* (6.ª ed.).

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa* (Anexo 7). SEP

Skliar, C. (2005). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc.

La construcción de la planeación didáctica por los estudiantes normalistas

Escuela Normal No. 1 de Toluca
Ana Laura Cisneros Padilla

Palabras clave: *planeación didáctica, formación docente, nueva escuela mexicana, práctica profesional.*

Resumen. La presente investigación analiza los conocimientos y saberes que los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2018) movilizaron para el diseño de su planeación didáctica bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El estudio, de corte cualitativo y bajo la metodología de estudio de caso, se centró en la generación 2020-2024. Los resultados revelan que la construcción de la planeación fue un proceso adaptativo donde convergieron la formación inicial, la investigación autodidacta y, fundamentalmente, el aprendizaje situado en los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Se concluye que la práctica profesional es el eje donde se resignifica la teoría ante los cambios curriculares.

Introducción. El sistema educativo mexicano se encuentra en una fase de transición profunda con la implementación del Plan de Estudio 2022. Para los estudiantes de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, este cambio representó un fenómeno particular: cursar una licenciatura bajo el Plan 2018 pero egresar y realizar sus prácticas terminales bajo la lógica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Este documento presenta los hallazgos de una investigación que tuvo como propósito conocer los conocimientos que los estudiantes normalistas emplearon para diseñar su planeación didáctica ante el reto de la NEM. La planeación no es solo un requisito administrativo; es el espacio donde el docente manifiesta su autonomía profesional y su capacidad de lectura de la realidad. En las siguientes páginas se detallan el sustento teórico, la ruta metodológica y los resultados que

explican cómo el futuro docente construye su intervención pedagógica en tiempos de incertidumbre curricular.

Marco de referencia. La formación docente se entiende hoy no como la acumulación de contenidos, sino como la construcción de saberes profesionales. Como señala **Rafael (2021)**, el conocimiento de la enseñanza no es una verdad absoluta, sino una actividad práctica que se nutre de la experiencia. En este sentido, la planeación didáctica actúa como el puente entre el "saber qué" y el "saber cómo".

En el contexto de la NEM, la planeación adquiere una dimensión sociocrítica. **Ayala y Orozco (2024)** subrayan que el prácticum es el espacio fundamental donde el estudiante normalista pone a prueba su identidad. La investigación retoma a **Mercado y Espinosa (2022)**, quienes afirman que la enseñanza demanda una "inventiva" constante. Esta inventiva fue crucial para los normalistas de la generación 2020-2024, quienes debieron transitar de una planificación por objetivos a una planificación por proyectos de impacto comunitario, característica central de la NEM.

Metodología. La investigación se inserta en el paradigma cualitativo. Se utilizó el **estudio de caso** como método, ya que permite comprender la particularidad y complejidad de un grupo específico en un contexto temporal determinado.

Participantes (Referente Empírico). El universo de estudio consistió en 72 estudiantes de cuarto grado (62 mujeres y 10 hombres) de la Licenciatura en Educación Primaria. Esta generación posee una característica histórica: vivieron la transición de la educación virtual por la pandemia de COVID-19 hacia el retorno presencial y el cambio de modelo educativo nacional.

Técnicas e instrumentos. Se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas diseñado para indagar sobre tres dimensiones de conocimiento:

1. **Conocimientos Curriculares:** Provenientes de los cursos del Plan 2018.
2. **Conocimientos Extracurriculares:** Talleres, conferencias y búsqueda autónoma.
3. **Conocimientos Experienciales:** Derivados de la práctica en escuelas primarias y la interacción con docentes titulares.

Análisis de resultados

La Formación profesional y los cursos base. Los estudiantes identificaron cursos como "Planeación y Evaluación" y "Modelos de Gestión" como pilares técnicos. Sin embargo, reconocieron que la metodología de la NEM (Proyectos Comunitarios, Aprendizaje Basado en Indagación, etc.) no formaba parte de su malla curricular original. Aquí surge el primer hallazgo: la **investigación personal**. El 85% de los encuestados manifestó haber recurrido a fuentes externas y documentos de orientaciones de la SEP para comprender el "codiseño" y el "Programa Analítico".

El Consejo Técnico Escolar (CTE) como Comunidad de Aprendizaje. Uno de los resultados más relevantes es el valor otorgado a los CTE. Los estudiantes normalistas dejaron de ser observadores para convertirse en participantes activos. En estos espacios, la construcción de la planeación se socializó. El diálogo con los docentes en servicio permitió a los estudiantes entender que la planeación en la NEM debe nacer de la "lectura de la realidad" del contexto escolar, un saber que no se adquiere únicamente en el aula normalista, sino en la inmersión institucional.

El Rol del Docente Titular. La relación con el docente titular de la escuela primaria funcionó como una tutoría entre pares. Dado que los docentes en servicio también estaban aprendiendo la implementación de la NEM, se generó un ambiente de colaboración horizontal. Los normalistas aportaron frescura teórica y habilidades tecnológicas, mientras que los titulares aportaron la sabiduría del contexto y la gestión de grupo.

Conclusiones. La investigación permite concluir que la construcción de la planeación didáctica es un proceso multifactorial. Los estudiantes normalistas de la Escuela Normal No. 1 de Toluca demostraron una notable capacidad de resiliencia pedagógica.

Se destaca que la autonomía profesional, eje de la NEM, comenzó a gestarse en los estudiantes antes de su egreso, impulsada por la necesidad de resolver problemas reales en sus jornadas de práctica. Se recomienda que las instituciones formadoras de docentes fortalezcan los trayectos de práctica como laboratorios de investigación-acción, donde el diseño de la planeación sea visto como un acto creativo y no meramente instrumental.

Referencias

Ayala, M. y Orozco, S. (2024). *El prácticum y la formación docente: un análisis desde la identidad*. Revista de Investigación Educativa.

Mercado, R. y Espinosa, L. (2022). *Saber enseñar: un trabajo de inventiva*. Editorial Educación y Ciencia.

Rafael, F. (2021). *Los saberes de la enseñanza y la práctica docente*. Trillas.

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP.

Villalpando, M. (2020). El significado de la práctica docente en voz de sus protagonistas. *Alteridad, 15*(2).

La construcción del trabajo de titulación: acompañamiento o desafío

Escuela Normal de Capulhuac
Blanca Estela Solalindez Aranda
Martha Elisa Sánchez
Paloma Edith López Auyón

Palabras clave: *acompañamiento metodológico, asesor académico, trabajo de titulación.*

Resumen. El presente escrito, expone el avance del estudio que nombramos “El acompañamiento metodológico del asesor académico en la construcción del trabajo de titulación en la Escuela Normal de Capulhuac”, que desarrolla el Cuerpo Académico en Consolidación (CA) Acción para la Reflexión y la Transformación de la Educación “ARTE”. El objetivo de la investigación pretende identificar ¿cuál es el proceso de acompañamiento metodológico que desarrolla el asesor académico en la construcción del trabajo de titulación con los estudiantes de las generaciones 2024-2025 y 2025-2026 de la Licenciatura en Educación Preescolar? La metodología utilizada se centro por su carácter en un paradigma cualitativo, atendiendo su profundidad en lo comprensivo explicativo y por su fuente en una investigación de campo apoyándose con referentes empíricos y teoricos. Al mismo tiempo auxiliados por instrumentos cualitativos. Derivado de los resultados hasta el momento, observamos que el acompañamiento metodológico del asesor de 7º. Y 8º. Semestres es diverso, porque identificamos: los docentes que parten de su experiencia personal, los que improvisan la asesoría, aquellos que se limitan a quejarse de sus asesorados, los que revisan la ortografía, por otro lado los que dejan lectura de libros completos, por citar los más recurrentes. Lo que hace evidente, desconocer que son sujetos con historia, que necesitan ser reconocidos, como entes activos participes de una formación que estan en proceso de formación

y a la cuál, accederá con el apoyo del formador de docentes, superando la resistencia, indiferencia, condicionamientos y hasta negativas.

Introducción La realidad que viven los docentes en formación durante el último año se convierte en retos de sobrevivencia y resistencia, porque no solo hay quienes tienes que superar el reto de las prácticas profesionales en las escuelas de Educación Básica, está el desafío de la construcción del trabajo de titulación en acompañamiento de un docente asesor. Al develar lo que oculta el proceso de acompañamiento metodológico que desarrolla el asesor académico en la construcción del trabajo de titulación con los estudiantes de la generación 2024-2025 y 2025-2026? el Cuerpo Académico en Consolidación (CA) Acción para la Reflexión y la Transformación de la Educación “ARTE”, reflexiona sobre las implicaciones del acompañamiento metodológico a los estudiantes, concretamente con la primera generación del Plan de Estudios 2022, atendiendo los cambios y sugerencias, pero sobretodo la problemática detectada que hace evidente la resistencia y desinterés por acompañar al estudiante, desconocimiento para dirigir un trabajo de titulación, aunado a esto, se suman actitudes de indiferencia, condicionamiento y hasta negativas para asesor.

La situación se torna difícil y desafiante para ambas partes, por lo que, optamos por identificar cómo desarrolla el asesor académico el proceso metodológico en la construcción del trabajo de titulación y diseñar un documento orientador que permita facilitar el proceso tanto para el docente en formación como el formador de docentes en la Escuela Normal de Capulhuac. Por lo tanto, compartimos la presente contribución que da cuenta del avance que presenta el estudio titulado “El acompañamiento metodológico del asesor académico en la construcción del trabajo de titulación en la Escuela Normal de Capulhuac”.

Metodología. El presente estudio reconoce que es una investigación de carácter cualitativo, en tanto que, por la profundidad la ubicamos como comprensiva-explicativa y por su fuente, como una investigación de campo con un referente empírico y teórico, auxiliada con instrumentos de orden cualitativo, de tal forma que

nos permita comprender los resultados a partir de recopilar información como son entrevistas aplicadas a estudiantes de licenciatura en Educación Preescolar de la generación 2022-2026 como muestra, registros de las asesorias en la construcción del documento de titulación, avances del trabajo de titulación y resultados de la presentación de los Foros Institucionales. Se recurrirá a enfoques auxiliares desde lo cualitativo interpretativo como la hermenéutica y la etnografía para apoyar las observaciones realizadas en las asesorias del documento de titulación.

Respecto a las técnicas e instrumentos, hacemos uso de entrevistas a estudiantes y docentes seleccionando una muestra represenativa, integrando indicadores que recuperen los datos necesarios en la implementación de la asesoria y desarrollo de la competencia seleccionada con el grupo muestra.

Resultados. Los resultados obtenidos al corte de presente investigación, nos llevarón a develar lo que implica el acompañamiento metodológico del asesor académico en la construcción del trabajo de titulación. Los datos dan cuenta de la opinión que los estudiantes tienen cuando van construyendo su documento.

Los primeros datos muestran que el 59% de los asesores inician su trabajo con una conversación que les permite conocer a los estudiantes, sus intereses, conocimientos previos, mientras que el resto se encuentra diversificado, por preguntas, recuperan los promedios, por citar algunos.

En este proceso obsevamos que el diario de práctica es la estrategia que ocupa 50% considerando que es el instrumento que recupera los procesos metodológicos de su hacer en los preescolares. Mientras que el ejercicio retrospectivo de su práctica y la elaboración de esquemas, ocupan el 20%, dejando un 10% para quienes parten de la revisión de escritos personales.

En lo que respecta al uso de la teoría para explicar su práctica, se observó que el 36% le proporciona textos relacionados con su práctica para que los estudiantes las utilicen en el análisis, pero no les muestran como dialogar con la teoría, en tanto que, dejar tareas de investigación y algunas sugerencias bibliográficas presentan el 25% y 24% como las más empleadas, un 15% hace un

esfuerzo por tratar de conciliar la teoría con la práctica, que les permita encontrar respuestas a los hechos presentados en su hacer docente.

Por otra parte, al conocer cómo hacen uso de la metodología para la construcción de su documento, señalan que el 45% hacen uso de la investigación-acción, recuperando los principios, facilitándoles la elaboración del informe y en algunas tesis, en tanto que el 15%, no definen ningún método, lo van resolviendo sobre la marcha, un 20% dice que lo hicieron solos y el otro 20% comentan que partieron del problema con preguntas, con análisis sobre su tema.

En cuanto se les preguntó sobre los resultados obtenidos, destacan que el 40% manifiesta insatisfacción porque la asesoría no fue sistemática, logran terminar su documento en tiempo, pero no cumplió con sus expectativas la mayoría que fueron buenos y de aprendizaje, otros pocos, señalan que fue autónomo y en un caso de insatisfacción porque nunca paso del primer apartado.

Finalmente se les preguntó las sugerencias que consideran para mejorar el proceso de acompañamiento, destacando que un 32% expresa que es necesario mejorar los canales de comunicación y se requiere de empatía durante el acompañamiento, en tanto que, el 28% sugiere asesorías sistemáticas para evitar las ausencias tanto de asesores como estudiantes, casi a la par con un 25% piden unificar la estructura del trabajo de titulación para evitar confusiones y el 15% sugiere revisar quiénes pueden ser asesores de documento de titulación porque, algunos estudiantes no terminaron su documento por todas las inconsistencias que se manifestaron durante el proceso de acompañamiento.

Discusión y conclusiones. Al analizar lo que implica acompañamiento, nos llevó a reflexionar, que oculta el acompañamiento metodológico del asesor académico de 7º. Y 8º. Semestres, y observamos que puede ser un desafío en tanto no reconozcamos lo que representa en el proceso de la formación inicial. De igual forma, observamos que puede ser una herramienta en el trayecto de su formación, donde se encuentran dos sujetos que pretenden lograr una meta como lo señala Planela (2009) quien: "…plantea que el acompañamiento es un proceso que sirve

para compartir con otro, o con otros el propósito de llegar a una meta o de conseguirla conjuntamente.” (p.36)

A partir de lo anterior, es muy recurrente observar que, el acompañamiento metodológico también representa un desafío, tanto para los formadores con experiencia como los noveles, debido a la carga laboral que enfrentamos dia a día en las escuelas normales, nos lleva a mostrar resistencia, desconocimiento, falta de interés; por otra parte, en algunas ocasiones los estudiantaes se encuentra con indiferencia, condicionamientos y hasta negativas.

Por otro lado, al tratando de comprender los resultados, consideramos que el acompañamiento como tal, implica más que cumplir una tarea es decir:

el acompañamiento pedagógico es la relación entre dos o más personas en procesos de enseñanza recíproca y de ayuda mutua, que procesan información o que adquieren y desarrollan otro tipo de competencias tanto en el nivel individual como en el colectivo. (Jacobo, 2005, p. 9)

Por lo tanto, el acompañamiento metodológico, representa el encuentro de dos sujetos, que al coincidir, se muestran con sus historias de vida, ante el reto de construir un trabajo de titulación, donde el conocimiento, tiempo, disposición, habilidad para la lectura y escritura son los mediadores.

Por otra parte, como lo señala Maturana (1997) ante la necesidad de: “…interacción del sujeto que aprende en colaboración con otros, el acompañamiento, ……tiene la virtud de la adecuación para dar atención y responder en diferentes direcciones y grados de asistencia según se requiera.” (p.36)

Finalmente comprendemos que, el acompañamiento metodológico del asesor académico de 7º. Y 8º. semestres implica reciprocidad en ambas partes, entedimiento y comprensión, al mismo tiempo, reconocemos que los estudiantes no son depositarios de una tradición, son sujetos con historia, que necesitan ser vistos, como entes activos participes de una formación que está en proceso y a la cual accederá con el apoyo del formador de docentes que a la vez, vive el desafío de ser asesor del trabajo de titulación desde su propia historia de vida.

Referencias

Davini, M.C. (2009). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Editorial Educación. Paper Editores.

Fierro, C. (2003). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós

Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa, 1*, (1). 34-52.

Latapí, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000100007

Maturana, H. R. (2008). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.

Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Muñoz, D. (2017). *La educación como práctica de la libertad*. https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Educacion-como-Practica-de-la-Libertad-2.pdf

Pedroza, M. (2015). *La configuración de la práctica docente*. https://www.redalyc.org/pdf/998/99817932002.pdf

Tamer. N. (2003). La escuela es un escenario de socialización y legitimación del conocimiento. *Educare,* 7(22). https://www.redalyc.org/pdf/356/35602219.pdf

SEP. (2018). *Orientaciones Académicas para el trabajo de titulación. Plan de Estudios 2018*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2022). *Orientaciones Académicas para el trabajo de titulación. Plan de Estudios 2022*. Secretaría de Educación Pública.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. GRAÓ.

Sentidos y significados del ser docente en la formación inicial de estudiantes de educación primaria y educación especial

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores
Araceli Fabián Bueno
María Teresa Edelmira Vargas González
Oralia Sánchez Morales

Palabras clave: formación inicial, identidad docente, narrativas, educación primaria, educación especial.

Resumen. La presente investigación se centra en la construcción de sentidos y significados del ser docente en estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Especial de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP). Desde un enfoque cualitativo narrativo, se busca comprender cómo los futuros maestros configuran su identidad profesional a partir de experiencias personales, contextos institucionales y prácticas escolares. El estudio se inscribe en la línea de generación y aplicación de conocimiento Educación centrada en el aprendizaje, y pretende aportar elementos teóricos y prácticos que fortalezcan la formación inicial docente. Los resultados esperados apuntan a la identificación de valores compartidos como la vocación, la inclusión y el compromiso social, así como a la detección de tensiones derivadas de las condiciones institucionales y sociales. Se concluye que la formación inicial docente no puede reducirse a la adquisición técnica de conocimientos, sino que implica un proceso simbólico, ético y situado que configura la identidad profesional y el compromiso con la transformación educativa.

Introducción. Definir con claridad el objeto de estudio en investigación educativa constituye un reto epistemológico. Como señala Bachelard (citado en Martínez y González, 2021), el investigador enfrenta obstáculos epistemológicos que lo obligan a replantear constantemente su objeto de estudio. En el caso de la

formación docente, la pregunta central que guía esta investigación es: **¿Cómo se configuran los sentidos y significados del ser docente en las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Especial?**

La CyBENP, fundada en 1882, ha sido un referente en la formación de profesionales de la educación en México. En este contexto, comprender cómo los estudiantes construyen su identidad profesional resulta fundamental para fortalecer los programas formativos y promover una docencia más reflexiva, inclusiva y comprometida con la transformación social.

Marco teórico. La construcción de sentidos en la formación docente ha sido abordada desde diversas perspectivas. Díaz Barriga (2006) sostiene que los futuros maestros desarrollan una identidad profesional que articula saberes pedagógicos con valores éticos, en un proceso de apropiación crítica de la práctica escolar. Bolívar (2012) enfatiza la importancia de las narrativas autobiográficas como recurso para resignificar la experiencia formativa. En el ámbito de la Educación Especial, Echeita (2013) plantea que los docentes en formación desarrollan una sensibilidad particular hacia las barreras sociales y educativas que enfrentan las personas con discapacidad, configurando una identidad profesional orientada a la inclusión y la defensa de los derechos humanos. Skliar (2005) profundiza en la dimensión ética de la educación especial, subrayando la necesidad de repensar la diferencia desde una lógica no patologizante.

Desde la teoría crítica, Bourdieu (2000) aporta categorías como habitus y campo para comprender cómo la escuela reproduce relaciones de poder, pero también cómo los sujetos pueden transformar dichas estructuras. La formación docente, en este sentido, se concibe como un proceso relacional y situado, atravesado por tensiones entre reproducción y cambio.

La perspectiva teórica en la obra de Pierre Bourdieu, fundamenta los conceptos de campo, habitus y capital (económico, social, cultural y simbólico). El campo educativo se entiende como espacio de posiciones y luchas por la legitimidad; el habitus como sistema de disposiciones incorporadas que orienta

prácticas y percepciones; y el capital como recursos diferenciales que condicionan la agencia. Desde esta clave, la formación docente se analiza como un proceso relacional atravesado por reglas del juego que pueden reproducir la dominación o habilitar transformaciones hacia la inclusión.

Se discute la reproducción social y la violencia simbólica: el riesgo de que el discurso inclusivo opere como mandato hegemónico sin cambios estructurales, responsabilizando al individuo por déficits que son del sistema. El enfoque reconoce márgenes de agencia situada mediante prácticas reflexivas, planificación diversificada y trabajo colaborativo, condicionadas por la disponibilidad de capitales y apoyos institucionales.

Una línea emergente de investigación ha explorado las narrativas de los estudiantes normalistas como vía para comprender la construcción de significados. Marcelo y Vaillant (2010), argumentan que los dispositivos reflexivos como diarios de campo, portafolios y entrevistas permiten acceder a las representaciones que los estudiantes elaboran sobre la docencia, la escuela y el aprendizaje. Estas representaciones están mediadas por sus trayectorias escolares previas, sus vínculos afectivos y sus expectativas profesionales.

Asimismo, estudios comparativos han mostrado que, aunque existen diferencias entre ambas licenciaturas en cuanto a enfoques y contenidos, hay convergencias en valores como el respeto, la justicia, la vocación y el compromiso ético (Imbernón, 2007). La construcción de significados se da en diálogo con el contexto social, las políticas educativas y las dinámicas institucionales, lo que exige una formación docente crítica, situada y sensible a la diversidad.

El estado del arte nos permite tener un diagnóstico que revela que los sentidos y significados construidos por los estudiantes de Educación Primaria y Educación Especial son complejos, dinámicos y profundamente influidos por sus experiencias formativas. Comprender estos procesos es clave para fortalecer la identidad profesional docente y promover prácticas educativas más inclusivas, reflexivas y transformadoras.

Metodología. La investigación se desarrolla bajo un paradigma cualitativo con enfoque narrativo, que permite acceder a las representaciones y significados construidos por los estudiantes. Como señalan King, Keohane y Verba (2000), el diseño de investigación debe integrar de manera holística la pregunta, la teoría, los datos y su interpretación.

Los sujetos de estudio son estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Especial de la CyBENP. Los instrumentos incluyen entrevistas semiestructuradas, diarios reflexivos y portafolios, que permiten construir narrativas sobre la experiencia formativa. Las categorías de análisis se centran en la identidad profesional, la vocación, la inclusión y el compromiso social.

El diálogo y la escucha activa constituyen principios metodológicos fundamentales. Como afirman Corona y Kaltmeier (2012), el diálogo favorece la construcción de puentes con el otro y posibilita la reconstrucción permanente de los sujetos a partir de sus relaciones.

Resultados esperados y discusión. Se espera identificar en los estudiantes de Educación Primaria sentidos vinculados con la vocación, el compromiso social y la formación integral del niño. En los estudiantes de Educación Especial, los significados se relacionan con la inclusión, la equidad y la atención a la diversidad.

Los resultados preliminares sugieren que, aunque existen diferencias en los enfoques de ambas licenciaturas, hay valores compartidos como el respeto, la justicia y la empatía. Sin embargo, también se evidencian tensiones: los estudiantes de Educación Primaria enfrentan desafíos relacionados con la gestión del aula y la enseñanza de contenidos básicos, mientras que los de Educación Especial lidian con la falta de recursos y la resistencia institucional frente a la diversidad.

La discusión plantea que la formación inicial docente es un proceso dinámico, subjetivo y situado, influido por experiencias personales, contextos escolares y políticas educativas. Desde la perspectiva de Bourdieu, se reconoce

que la escuela reproduce relaciones de poder, pero también ofrece espacios para la transformación y la construcción de nuevas identidades profesionales.

Conclusiones. La investigación reafirma que la formación inicial docente no puede reducirse a la adquisición técnica de conocimientos, sino que implica la construcción de sentidos y significados que configuran la identidad profesional. Reconocer esta complejidad es fundamental para diseñar programas formativos más sensibles, inclusivos y reflexivos, capaces de responder a las realidades escolares y sociales de México.

La CyBENP, al promover este tipo de estudios, fortalece su papel como institución comprometida con la inclusión y la calidad educativa. Se proyecta que los hallazgos contribuyan a consolidar una docencia crítica y transformadora, orientada a la justicia social y al respeto por la diversidad.

Referencias

Bachelard, G. (2021). *La formación del espíritu científico*.

Bolívar, A. (2012). *Narrativas en la formación docente*.

Bourdieu, P. (2000). *Sociología reflexiva*.

Corona, S., y Kaltmeier, O. (2012). *Dialogic Encounters*.

Díaz Barriga, A. (2006). *La formación docente en México*

Echeita, G. (2013). *Educación inclusiva*.

King, G., Keohane, R., y Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social*.

Skliar, C. (2005). *La educación especial y la diferencia*.

Programa para prevenir y atender el síndrome de burnout en estudiantes normalistas

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores
María Eugenia Ofelia Arzate Ortiz
Nidia Alejandra Martínez Leyva
Verónica Gómez Arias

Palabras clave: *síndrome de burnout; estudiantes normalistas; bienestar socioemocional; formación inicial docente.*

Resumen La presente investigación reporta los avances del estudio “Programa de intervención para la atención y prevención del síndrome de burnout en estudiantes normalistas”, desarrollado en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores durante el ciclo escolar 2025–2026. El estudio surge ante la necesidad de fortalecer la docencia y la formación académica desde una perspectiva de bienestar integral, reconociendo la salud mental como un componente esencial en la formación inicial docente, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, los Estándares de Evaluación SEAES y los criterios de los CIEES.

Como fase diagnóstica, durante el ciclo escolar 2024–2025 se identificaron cambios significativos en el comportamiento, la motivación y el rendimiento académico de estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Especial. La aplicación del Cuestionario de Maslach a 137 estudiantes permitió identificar una prevalencia del 13.13% de indicadores compatibles con el síndrome de burnout, resultado congruente con estudios previos en contextos universitarios y normales de América Latina. El análisis cualitativo evidenció que los factores académicos —sobrecarga de tareas, presión evaluativa y prácticas profesionales tempranas— tienen mayor peso en la aparición del síndrome, aunque su impacto se intensifica al interactuar con factores personales, generando desgaste emocional prolongado.

Los hallazgos preliminares revelan manifestaciones como agotamiento físico y mental, desinterés académico, baja percepción de logro, aislamiento social y

disminución del compromiso formativo, así como efectos asociados a prácticas evaluativas y al uso desigual de la inteligencia artificial en tareas académicas, lo que incide en la percepción de competencia y satisfacción.

Introducción El presente documento de investigación titulado “Programa de intervención para la atención y prevención del síndrome de burnout en estudiantes normalistas”, desarrollado en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores durante el ciclo escolar 2025–2026. Es una propuesta que surge como respuesta a la necesidad de fortalecer la dimensión de Docencia y formación académica, eje fundamental en la formación inicial docente, orientado a promover el bienestar integral de los futuros maestros como condición indispensable para un desempeño profesional ético, reflexivo y comprometido con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

La docencia, entendida como un proceso de acompañamiento formativo, trasciende la transmisión de saberes pedagógicos e implica la creación de ambientes educativos saludables que favorezcan el desarrollo emocional, personal y profesional del estudiante. Desde esta perspectiva, la prevención del síndrome de burnout adquiere especial relevancia, ya que dicho fenómeno se asocia a estados de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, los cuales pueden afectar significativamente la motivación, la vocación docente y la calidad del aprendizaje (Maslach, Jackson y Leiter, 1996). En el ámbito educativo, diversos estudios han señalado que el burnout académico se origina como respuesta a demandas percibidas como excesivas, sostenidas en el tiempo y carentes de recursos de afrontamiento adecuados (Schaufeli et al., 2002; Salanova, Martínez y Bresó, 2005).

Asimismo, la literatura reconoce la importancia de las competencias socioemocionales como factores protectores frente al estrés académico. Autores como Goleman (1995) y Bisquerra (2009) destacan que la educación emocional favorece la autorregulación, la resiliencia y el bienestar psicológico, elementos clave para el desempeño académico y profesional. Desde un enfoque humanista y crítico, Freire (1997) subraya la necesidad de una formación docente integral que considere al estudiante como sujeto activo de su proceso formativo, promoviendo la reflexión, el autocuidado y el compromiso social.

Bajo esta perspectiva, la investigación se enmarca en los Estándares de Evaluación SEAES, particularmente en la dimensión de Docencia y formación académica, la cual impulsa prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, la tutoría académica, el acompañamiento psicoeducativo y la mejora continua de los procesos formativos. De igual manera, se alinea con los criterios de los CIEES, que valoran la calidad de la formación docente en función del bienestar, la práctica reflexiva y la responsabilidad social.

De esta manera, el estudio busca contribuir al fortalecimiento de una cultura institucional de cuidado, autocontrol emocional y salud mental, pilares esenciales para la construcción de comunidades educativas empáticas y sostenibles. A partir de este sustento teórico, se propone un programa de intervención con estrategias psicoeducativas orientadas a la atención y prevención del síndrome de burnout, con el propósito de generar evidencia sobre su impacto en la formación integral del estudiante normalista y en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Metodología. La presente investigación se desarrollará bajo un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, de acuerdo con lo planteado por Hernández Sampieri (2022), ya que busca establecer relaciones de causa-efecto entre la aplicación de un programa de intervención y la reducción de los niveles de síndrome de burnout en estudiantes normalistas, sin que exista una asignación aleatoria estricta de los participantes.

Diseño cuasiexperimental. Se trabaja con un grupo experimental conformado por estudiantes de segundo grado de las Licenciaturas en Educación Primaria (LEP) y Educación Especial (LEE), quienes participan en el programa de intervención “Cuidar mi bienestar docente”. El diseño contempla:

- Medición pretest: aplicación del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)* antes de la intervención, para determinar los niveles iniciales de burnout en las tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y realización personal.
- Aplicación del programa de intervención: talleres, tutorías y actividades diseñadas bajo los ejes de educación emocional, gestión del tiempo y vocación docente.

- Medición postest: reaplicación del MBI-SS al finalizar el programa, con el fin de identificar cambios en los niveles de burnout.

Variables

- Variable independiente: Programa de intervención “Cuidar mi bienestar docente”, que integra actividades de educación emocional, gestión del tiempo y fortalecimiento de la vocación docente.
- Variable dependiente: Niveles de síndrome de burnout en los estudiantes, medidos a través de las tres dimensiones del MBI-SS:
  - Cansancio emocional.
  - Despersonalización.
  - Realización personal.

Tabla 1. *Operacionalización de las variables y dimensiones*

Variable	Dimensión	Definición operacional	Indicadores	Instrumento	Escala de medición	Momento de aplicación
Variable independiente Programa de intervención *“Cuidar mi bienestar docente”*	Educación emocional	Actividades para reconocer, expresar y regular emociones en el ámbito académico y profesional.	- % de sesiones cumplidas - Nivel de participación de los estudiantes	Checklist de fidelidad Registro de asistencia	Nominal / Ordinal /	Durante implementación
	Gestión del tiempo	Estrategias para planificar actividades académicas y personales de manera efectiva.	- Reporte de aplicación de técnicas de planificación - Percepción de utilidad	Cuestionario de adopción (auto-reporte) Encuesta de satisfacción	Ordinal (Likert 1–5)	Post-intervención
	Fortalecimiento de la vocación docente	Actividades que promuevan identidad profesional, motivación y sentido de propósito en la docencia.	- Grado de satisfacción con actividades - Reflexiones sobre vocación	Encuesta de satisfacción Diario reflexivo / entrevista breve	Ordinal (Likert) / Cualitativo	Post-intervención

Variable	Dimensión	Definición operacional	Indicadores	Instrumento	Escala de medición	Momento de aplicación
Variable dependiente Niveles de síndrome de burnout (MBI-SS)	Cansancio emocional	Nivel de agotamiento percibido por las demandas académicas y de práctica.	Puntuación en subescala de cansancio emocional	MBI-SS	Likert	Pre y post
	Despersonalización	Actitudes negativas, distantes o cínicas hacia compañeros, docentes o alumnos.	Puntuación en subescala de despersonalización	MBI-SS	Likert	Pre y post
	Realización personal	Grado de eficacia y satisfacción personal con el desempeño académico y docente.	Puntuación en subescala de realización personal	MBI-SS	Likert	Pre y post

Fuente: elaboración propia.

Hipótesis

- Hipótesis general (H1): “La implementación del programa de intervención *Cuidar mi bienestar docente* reducirá los niveles de síndrome de burnout en estudiantes de licenciatura, evidenciado en menores niveles de cansancio emocional y despersonalización, así como en un mayor nivel de realización personal.”
- Hipótesis nula (H0): La implementación del programa de intervención “Cuidar mi bienestar docente” no producirá cambios significativos en los niveles de síndrome de burnout en estudiantes normalistas.

Participantes

La población estará conformada por estudiantes de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CyBENP). La muestra será no probabilística por conveniencia e incluye a los grupos de segundo grado de LEP y LEE, primero de LEE y tercero de LEE dado que en fases previas de la investigación se identificó una mayor prevalencia de síntomas de burnout en estos niveles.

Instrumento de medición

Se utilizará el Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) adaptado al contexto educativo normalista, el cual mide tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Este instrumento permitirá comparar resultados pre y post intervención.

Procedimiento

1. Aplicación del MBI-SS a los grupos seleccionados (pretest).
2. Implementación del programa de intervención durante un periodo de cinco meses (noviembre-marzo).
3. Aplicación del MBI-SS al finalizar la intervención (postest).
4. Análisis de resultados mediante comparación de medias y pruebas estadísticas para determinar el efecto del programa.

Resultados del avance de investigación. En la fase actual del estudio se han obtenido resultados correspondientes al diagnóstico inicial (pretest) y al seguimiento del proceso de implementación del programa de intervención *"Cuidar mi bienestar docente"*. La aplicación del Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS) a los grupos seleccionados de las Licenciaturas en Educación Primaria y Educación Especial permitió identificar niveles diferenciados de síndrome de burnout en sus tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y realización personal.

Los resultados del pretest evidencian que un porcentaje significativo de estudiantes presenta niveles moderados y altos de cansancio emocional, asociados principalmente a la sobrecarga académica, la presión evaluativa y las exigencias derivadas de las prácticas profesionales. Asimismo, se observaron niveles incipientes de despersonalización, reflejados en actitudes de distanciamiento y desinterés hacia las actividades académicas, así como niveles bajos de realización personal en un sector del alumnado, lo que indica una percepción disminuida de eficacia y satisfacción con su desempeño académico y vocacional.

Durante la implementación del programa, los registros de asistencia y los checklist de fidelidad muestran una alta participación y cumplimiento de las sesiones, particularmente en los ejes de educación emocional y gestión del tiempo. Los

cuestionarios de satisfacción y autorreporte aplicados de manera parcial indican una percepción positiva de las actividades, destacando el reconocimiento y regulación emocional, la organización del tiempo y la reflexión sobre la identidad docente como elementos de mayor utilidad para el bienestar personal y académico.

Si bien la medición postest aún se encuentra en proceso, los resultados preliminares del seguimiento cualitativo (diarios reflexivos y tutorías) sugieren cambios favorables en la conciencia emocional, la autorregulación y el sentido de vocación docente, lo que anticipa un impacto positivo del programa en la reducción del desgaste académico.

Conclusiones preliminares. Los avances obtenidos hasta el momento permiten concluir que el síndrome de burnout en estudiantes normalistas constituye una problemática real y multifactorial, estrechamente vinculada a las demandas académicas y a las condiciones emocionales y personales de los estudiantes en formación docente. El diagnóstico inicial confirma la presencia de indicadores de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, lo que justifica la pertinencia de una intervención institucional preventiva.

De manera preliminar, la implementación del programa *"Cuidar mi bienestar docente"* muestra ser una estrategia viable y pertinente para atender el bienestar socioemocional de los estudiantes normalistas. La alta participación, la valoración positiva de las actividades y los cambios observados en la autorregulación emocional y la reflexión vocacional sugieren que un enfoque psicoeducativo centrado en la educación emocional, la gestión del tiempo y la vocación docente puede contribuir a la prevención del burnout académico.

Aunque los resultados finales dependerán del análisis estadístico comparativo entre el pretest y el postest, los avances del estudio permiten anticipar que el programa tiene el potencial de reducir los niveles de burnout y fortalecer la formación integral, en congruencia con los criterios de calidad de los CIEES y los Estándares de Evaluación SEAES. Estos hallazgos refuerzan la importancia de consolidar una cultura institucional de cuidado y salud mental en la formación inicial docente.

Referencias

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*(1), 61-82. https://doi.org/10.5944/educxx1.10.1.280

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (2da ed.). Consulting Psychologists Press.

Morales, I., y Barreto, A. (2018). Síndrome de burnout académico: una aproximación desde la salud mental estudiantil. *Revista Colombiana de Psicología, 27*(1), 63-77.

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H., y Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(10), 1316-1327.

Sierra, J. (2018). Mindfulness y bienestar psicológico en contextos educativos*. Revista de Psicología Educativa, 24*(2), 89-102. https://doi.org/10.5093/psed2018a11

Capítulo 6. Formación docente III

El papel histórico de la escuela normal en la construcción de ciudadanía

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores
María de Lourdes Acosta Acuña
Nélida Jaimes Carbajal
Diana Arroyo Martínez

Palabras clave: *escuela normal, ciudadanía, formación docente, educación pública, paz y sostenibilidad.*

Resumen La Escuela Normal ha sido, desde su fundación, un espacio clave en la formación de maestros comprometidos con la construcción de ciudadanía. A lo largo de su historia, la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca ha contribuido a consolidar valores democráticos, sociales y culturales que fortalecen la identidad nacional. Esta ponencia analiza el papel histórico de la institución en la formación de ciudadanos críticos y responsables, destacando su legado en la educación pública y sus retos frente a los desafíos contemporáneos de paz, sostenibilidad y diversidad.

Introducción La historia de la educación en México está íntimamente ligada al surgimiento y consolidación de las Escuelas Normales, instituciones que han sido pilares en la formación de maestros y, por ende, en la construcción de ciudadanía. La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de la ciudad de Toluca constituye un ejemplo emblemático de este proceso, pues desde su fundación ha sido protagonista en la transmisión de valores, conocimientos y prácticas que han dado forma a generaciones de ciudadanos comprometidos con el desarrollo social, cultural y democrático del país. Su carácter centenario no solo refleja la permanencia de una tradición educativa, sino también la capacidad de adaptación frente a los retos históricos y contemporáneos que han marcado la vida nacional.

En el contexto del siglo XIX, México enfrentaba la necesidad urgente de consolidar un sistema educativo capaz de responder a las demandas de una sociedad en transformación. Las Escuelas Normales surgieron como respuesta a esta necesidad, con el objetivo de formar maestros preparados para alfabetizar, instruir y, sobre todo, forjar ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes. La Normal de Toluca, reconocida por su trayectoria y por el título honorífico de “Benemérita”, se convirtió en un espacio de formación integral donde la enseñanza no se limitaba a la transmisión de contenidos académicos, sino que se orientaba hacia la construcción de una identidad nacional basada en valores de justicia, libertad y responsabilidad social.

La construcción de ciudadanía a través de la formación docente implica reconocer que los maestros son agentes de cambio social. Cada maestro egresado de la Normal lleva consigo no solo conocimientos pedagógicos, sino también la misión de formar estudiantes capaces de participar activamente en la vida democrática del país. En este sentido, la Escuela Normal de Toluca ha sido un semillero de líderes comunitarios, intelectuales y profesionales que han contribuido a la consolidación de la educación pública como un derecho fundamental y como un medio para garantizar la equidad y la inclusión social. La ciudadanía que se construye en las aulas de la Normal trasciende los muros de la institución y se proyecta en la vida cotidiana de las comunidades, fortaleciendo el tejido social y promoviendo la participación activa en los asuntos públicos.

A lo largo de su historia, la Normal ha enfrentado diversos retos: desde los cambios en los planes y programas de estudio, hasta las transformaciones sociales y políticas que han exigido nuevas formas de enseñanza y de compromiso ciudadano. Sin embargo, su esencia se ha mantenido firme: formar maestros que, además de enseñar, eduquen en valores, fomenten la reflexión crítica y promuevan la convivencia pacífica. En el siglo XXI, esta misión adquiere una relevancia aún mayor, pues la ciudadanía que se requiere hoy en día debe ser capaz de enfrentar los desafíos de la globalización, la diversidad cultural, la sostenibilidad ambiental y la construcción de una cultura de paz. La Normal de Toluca, consciente de su legado histórico, se proyecta hacia el futuro como una institución que no solo preserva la tradición, sino que también innova en la formación de docentes comprometidos con la transformación social.

La introducción de esta ponencia busca, por tanto, situar al lector y al oyente en la importancia histórica y pedagógica de la Escuela Normal en la construcción de ciudadanía. Se trata de reconocer que la educación no es únicamente un proceso de transmisión de saberes, sino un acto profundamente político y social que moldea la manera en que los individuos se relacionan entre sí y con su entorno. La Normal de Toluca, con su carácter centenario y benemérito, representa un ejemplo vivo de cómo la formación docente puede convertirse en un motor de ciudadanía activa, crítica y responsable. Analizar su papel histórico nos permite comprender mejor los aportes que ha realizado a la sociedad mexicana y los retos que enfrenta en la actualidad para seguir siendo un referente en la formación de maestros y ciudadanos.

Metodología. La metodología de esta ponencia se fundamenta en un enfoque histórico-pedagógico y documental. Se realizó una revisión bibliográfica de fuentes históricas y académicas sobre las Escuelas Normales en México, así como un análisis de documentos oficiales y planes de estudio. A partir de este corpus, se identificaron momentos clave en la trayectoria de la Escuela Normal de Toluca y se interpretó su papel en la construcción de ciudadanía. Finalmente, se incorporó una reflexión prospectiva sobre los retos actuales y futuros de la institución en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos.

El análisis se complementó con una perspectiva histórico-contextual, que vincula los procesos internos de la institución con los cambios sociales y políticos del país. A partir de esta mirada, se interpretó cómo la Normal ha transmitido valores democráticos, de paz y sostenibilidad, y cómo ha formado maestros que actúan como agentes de cambio social en sus comunidades. Asimismo, se incorporó un enfoque pedagógico-reflexivo, que reconoce la importancia de la práctica docente en la construcción de ciudadanía crítica y responsable, destacando la función del maestro como mediador entre el conocimiento y la vida social.

Finalmente, se incluyó una dimensión prospectiva, orientada a reflexionar sobre los retos actuales y futuros de la Normal en la formación de ciudadanos en un mundo globalizado y diverso. Se consideraron aspectos como la ciudadanía digital, la educación para la paz y la sostenibilidad, y la necesidad de preparar docentes capaces

de responder a los desafíos contemporáneos. Esta metodología, al integrar revisión documental, análisis histórico y reflexión pedagógica, ofrece una visión integral que permite comprender tanto el legado histórico de la Normal de Toluca como su papel vigente en la construcción de ciudadanía.

Resultados. El análisis histórico y documental realizado permitió identificar que la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca ha desempeñado un papel fundamental en la construcción de ciudadanía a lo largo de más de un siglo. Entre los principales resultados destacan:

- Consolidación de la educación pública: la Normal ha sido un espacio clave para garantizar el acceso a la formación docente y, con ello, la expansión de la educación básica en México.
- Formación de maestros como agentes sociales: los egresados han transmitido valores democráticos, de justicia y responsabilidad social, fortaleciendo la identidad ciudadana en diversas comunidades.
- Integración de valores universales: la institución ha promovido la enseñanza de derechos humanos, cultura de paz y sostenibilidad, vinculando la práctica pedagógica con la transformación social.
- Adaptación a los cambios históricos: la Normal ha sabido responder a reformas educativas, demandas sociales y retos contemporáneos, manteniendo su vigencia como formadora de ciudadanos críticos.

Resultados o aportaciones. La ponencia aporta una reflexión integral sobre el papel histórico de la Escuela Normal en la construcción de ciudadanía, destacando:

- Reconocimiento del legado histórico: visibiliza la trayectoria centenaria de la Normal de Toluca como referente nacional en la formación docente.
- Vinculación entre educación y ciudadanía: subraya cómo la práctica pedagógica trasciende la enseñanza académica para convertirse en un proceso de formación ciudadana.

- Propuesta prospectiva: plantea la necesidad de fortalecer la formación docente con enfoques de paz, sostenibilidad y ciudadanía digital, respondiendo a los desafíos del siglo XXI.
- Contribución académica: ofrece un marco de análisis que puede servir como base para futuras investigaciones sobre la relación entre educación normalista y construcción de ciudadanía.

Discusión y conclusiones. El análisis realizado permite comprender que la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca no solo ha sido una institución dedicada a la formación docente, sino también un espacio de construcción de ciudadanía. La revisión histórica muestra cómo, desde sus orígenes, la Normal ha respondido a las necesidades sociales y políticas del país, formando maestros que transmiten valores democráticos y fortalecen la identidad nacional.

La discusión evidencia que la ciudadanía no se construye únicamente en el ámbito político o jurídico, sino también en el educativo. Los maestros egresados de la Normal han sido mediadores entre el conocimiento y la vida social, generando prácticas que promueven la participación, la equidad y la justicia. Asimismo, la incorporación de enfoques contemporáneos como la educación para la paz, la sostenibilidad y los derechos humanos demuestra la capacidad de la institución para adaptarse a los retos actuales sin perder su esencia histórica.

Otro punto relevante es la necesidad de reconocer que la formación docente implica un compromiso ético y social. La Normal de Toluca ha sido un referente en este sentido, pues ha formado generaciones de maestros que no solo enseñan contenidos, sino que también educan en valores, fomentan la reflexión crítica y promueven la convivencia pacífica. Esta discusión abre la posibilidad de pensar en la Normal como un espacio de innovación pedagógica y de transformación social, capaz de responder a los desafíos de la globalización y la ciudadanía digital.

Conclusiones. La Escuela Normal de Toluca ha desempeñado un papel histórico fundamental en la construcción de ciudadanía, consolidando la educación pública como un derecho y como un medio para fortalecer la identidad nacional.

1. La Escuela Normal de Toluca ha desempeñado un papel histórico fundamental en la construcción de ciudadanía, consolidando la educación pública como un derecho y como un medio para fortalecer la identidad nacional.

2. La formación docente que ofrece la institución ha trascendido la enseñanza académica, convirtiéndose en un proceso de formación ciudadana que promueve valores democráticos, justicia social y responsabilidad comunitaria.

3. La Normal ha sabido adaptarse a los cambios históricos y educativos, integrando enfoques de paz, sostenibilidad y derechos humanos, lo que la mantiene vigente frente a los retos contemporáneos.

4. El legado histórico de la Normal se proyecta hacia el futuro, con la misión de seguir formando maestros capaces de enfrentar los desafíos de la diversidad cultural, la globalización y la ciudadanía digital.

5. La ponencia reafirma que cada maestro egresado de la Normal es un agente de transformación social, y que la institución, en su carácter centenario y benemérito, continúa siendo un semillero de ciudadanía crítica y responsable.

La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca no es únicamente una institución educativa: es un símbolo vivo de compromiso social, de tradición y de esperanza. A lo largo de más de cien años, ha formado generaciones de maestros que, con su vocación y entrega, han sembrado ciudadanía en cada aula, en cada comunidad y en cada rincón del país.

Hoy, al reflexionar sobre su papel histórico, reconocemos que la Normal ha sido y seguirá siendo un semillero de transformación, un espacio donde se cultivan valores de paz, justicia y responsabilidad social. Cada maestro egresado lleva consigo la misión de construir un México más democrático, más humano y más sostenible.

Con esta ponencia, reafirmamos que la educación normalista es mucho más que enseñanza: es un acto de ciudadanía, un compromiso con la historia y una apuesta por el futuro. Que este legado nos inspire a seguir formando maestros que, con su palabra y su ejemplo, continúen edificando la sociedad que soñamos

Referencias

Arteaga Castillo, B., y Camargo Arteaga, S. (2008). *Los archivos históricos de las escuelas normales y la historia ignota de la formación de docentes en México*. Universidad Pedagógica Nacional, DGESPE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1761.pdf.

Cetina García, A. V. (2016). *El docente ante la formación para la ciudadanía: un proceso instituido o autónomo*. Universidad Anáhuac Querétaro. Memoria electrónica del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1816.pdf

González Báez, M. I. (2018). *Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y desafíos. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación* (DGESPE). https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/vZX4sY0Cwd-129_Historia.pdf.

Oyarce Salamanca, J. J. (2024). Educación ciudadana en la formación inicial del profesorado: una revisión sistemática (2013-2023). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54*(3), 653-678. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.653

Santisteban Fernández, A., y Gutiérrez Giraldo, M. C. (Coords.). (2025). *La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Iberoamérica*. Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad Tecnológica de Pereira. https://concyteq.edu.mx/wp-content/uploads/2025/08/La-educacion-para-la-ciudadania-en-la-formacion-inicial-del-profesorado-en-Iberoamerica.pdf.

Schmelkes, S. (2018). La educación Normal en México: elementos para su análisis. *Perfiles Educativos, 40*(160), 192-210. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-269820182

La conciencia histórica a través de la gamificación en la ENRA

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan
Maribel Rayo Chávez

Palabras clave: *conciencia histórica, gamificación.*

Resumen. Los docentes que se encuentran inmersos en la formación de los futuros profesores de educación básica cotidianamente encaran una serie de retos que históricamente han impactado en el aprendizaje de los alumnos, entre éstos resalta el hecho de tener que lograr que los estudiantes con los que trabajan cuenten con las herramientas conceptuales, pedagógicas y/o didácticas para desempeñar su labor docente de la mejor forma posible, lo cual les será de enorme utilidad en su futuro ejercicio educativo

Un ejemplo de ello se observa en el caso de la asignatura de historia que es percibida por los estudiantes como una mera acumulación de datos y no encuentran en dicha asignatura un vínculo con su actualidad y en consecuencia transmitirán ésta percepción a quienes serán sus alumnos en un futuro.

Por ello, este trabajo aborda la necesidad de insertar en la enseñanza de la historia, estrategias innovadoras que no solamente supongan el uso de la tecnología en el aula, si no que, utilizando las dinámicas con las que los estudiantes están familiarizados (en este caso los videojuegos) se logre que los estudiantes más que percibir dicha asignatura como una memorización de conocimientos y datos, puedan insertarse en el desarrollo de la conciencia histórica, visión que podrán transmitir a sus futuros alumnos en un segundo momento.

Introducción. Cuando un joven opta por cursar una de las licenciaturas en educación ofertadas en las diferentes Escuelas Normales del Estado de México, debe contar con la perspectiva de que además de la gran convicción y el interés por el servicio educativo que se prestará, a su egreso, deben contar con una amplia y firme base de

conocimientos de la especialidad que cursen y ser capaces de explicar cómo se vinculan éstos con la realidad actual.

Entonces, adquiere gran relevancia para el futuro servicio docente el que los estudiantes normalistas egresen con la perspectiva de una Historia formativa, centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos planteándose intenciones y objetivos diferentes a los de la mera acumulación de saberes históricos, y que éstos le brinden los elementos necesarios para analizar la realidad que les rodea y que en algún momento de su futura vida profesional puedan transmitir este mismo fin a los adolescentes con los que se desempeñe.

Por ello, la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan después de aplicar diferentes instrumentos de diagnóstico, se detectado que los docentes en formación del 2° grupo I poseen conocimientos memorísticos de una de las especialidades que deberán trabajar en su labor docente, la Historia. Esta situación hace necesario que modifiquen su concepción de esta asignatura la cual, hasta el momento se centra en la acumulación de acontecimientos y personajes a los que no les encuentran relación con la vida actual, lo cual dificulta que a futuro alcancen los dominios marcados en el plan de estudios vigente.

Por ello para sus catedráticos se plantea el reto de transformar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos estén en posibilidad adquirir y en un futuro transmitir a sus alumnos una conciencia histórica.

Al respecto Freire Paulo, (1968), define a la conciencia histórica como la “capacidad de interpretar el pasado, comprender su vínculo con el presente y proyectar el futuro. Esta se desarrolla a través de la praxis, la reflexión crítica, el diálogo y la acción colectiva para superar injusticias y construir una sociedad más libre y justa” (p. 13).

Así mismo, hay que considerar, que la introducción de la tecnología puede representar un apoyo, por todas las aplicaciones y las formas en las que se puede acceder a la información. Por ello en la estructuración de las estrategias de trabajo docente es importante que se contemple el uso pedagógico de este elemento pues puede transformarse en un beneficio si se considera que los estudiantes se encuentran familiarizados y les agrada trabajar con las herramientas digitales.

En el marco contextual en el que se desarrolla este trabajo, es necesario comentar que cuando inicia un nuevo semestre cada profesor realiza un diagnóstico del (los) grupo(s) a los que dará clases, para esta investigación se toma como población sujeto de estudio a los alumnos del 2° grupo I de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) quienes en las entrevistas mencionan que no les gusta la historia, pues la perciben como una mera acumulación de datos que no les son útiles en su vida cotidiana y por lo tanto no tienen herramientas para su futura enseñanza en las escuelas primarias.

Además, mencionan que aun cuando sus docentes ya utilizan medios digitales para su enseñanza solo lo hacen de manera informativa con presentaciones power point principalmente, motivo por el cual no se sienten interesados en profundizar más en las temáticas abordadas para lograr establecer vínculos de lo sucedido en el pasado con su realidad actual.

Con el propósito de dar una respuesta a esta situación, el presente documento versa sobre el uso de la gamificación como una estrategia que permita que los alumnos se formen una conciencia histórica que les permite desenvolverse como futuros profesionistas de la docencia capaces de tener un pensamiento crítico y propositivo con plena formación para proponer posibles soluciones a los problemas sociales.

Es importante destacar que, de entre la serie de posibles estrategias para lograr el objetivo ya mencionado, se considera que la gamificación será de gran utilidad pues se conforma como una opción pues estimula la motivación y la concentración de los estudiantes en correspondencia a lo mencionado por Contreras R. (2016)en el texto Gamificación en aulas universitarias, “La aplicación de los principios de diseño de los videojuegos a otros procesos u otras actividades humanas no lúdicas, se llama gamificación y consiste en utilizar las técnicas de diseño del mundo de los videojuegos para conducir al usuario a través de acciones predefinidas y manteniendo una alta motivación”.

Metodología diseño cualitativo de la investigación. Teniendo como finalidad el tener datos e información con los que se pueda verificar el desarrollo de la conciencia

histórica los sujetos de estudio se considera realizar una investigación con un enfoque cualitativo.

A este respecto los autores Blasco y Pérez (2007), señalan que:

“La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes” (p. 17)

En este caso en particular al retomar datos proporcionados por el grupo, así como a la “conducta observable” en el momento y posterior de la aplicación de las actividades de gamificación se confirma esta aseveración.

En cuanto a los métodos en los que se puede respaldar la investigación cualitativa, para el desarrollo de su trabajo y que será utilizado en este documento, se presenta la investigación- acción que se caracteriza porque en la búsqueda de soluciones permite a quienes la desarrollan la reflexión, además que puede ser implementada por quienes están inmersos en la situación, especialmente en situaciones sociales en las que se incluye el ámbito educativo.

Los autores que han escrito sobre la estructura de este método coinciden en que puede realizarse en diferentes momentos o ciclos y que tiene como característica que es flexible pues permite realizar ajustes sobre la marcha (si así se necesita) hasta llegar a la resolución de las problemáticas detectadas.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), los ciclos de este proceso son:1. Detección y diagnóstico del problema de investigación, 2. Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio, 3. Implementación del plan y evaluación de resultados y 4. Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

En referencia a estos pasos, la investigación que da origen a este documento se encuentra en el paso número 2 pues de acuerdo a los datos obtenidos se está diseñando la estrategia para dar solución a la problemática detectada.

En lo que respecta a los instrumentos utilizados por la investigación cualitativa se puede mencionar que tienen la característica de favorecer el establecimiento de vínculos más directos con los involucrados, permiten enfocarse problemas relacionados

de corte social, y que los sujetos de estudio pueden expresar diferentes experiencias u opiniones sobre las temáticas abordadas. En el caso de esta investigación se han utilizado y se utilizarán en las siguientes etapas como instrumentos para la recolección de datos:

- **Observación participante y entrevistas**: durante la fase de diagnóstico.
- **Revisión documental**: para sustentar la parte teórica del estudio.
- **Test**: Que permitieron obtener una panorámica acerca de la situación de los alumnos en relación con sus conocimientos, así como de los tipos de estudio predominantes en el grupo.

Discusión y conclusiones. La investigación-acción se presenta como el método más adecuado, ya que posibilita la participación activa de los docentes en formación y promueve la transformación de sus prácticas mediante ciclos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión. Su carácter flexible permite realizar ajustes durante el proceso, garantizando que las estrategias respondan a las necesidades detectadas.

Para su ejecución se contempla la realización de cinco actividades de gamificación, diseñadas de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes del grupo sujeto de estudio. Estas actividades buscan fomentar la motivación, el pensamiento crítico y la construcción de una conciencia histórica que trascienda la mera acumulación de datos.

1. **Impacto en la percepción de la Historia** Analizar cómo la gamificación modifica la visión de los estudiantes respecto a la asignatura.
2. **Desarrollo de competencias transversales** Reflexionar sobre cómo las actividades de gamificación fortalecen competencias como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el uso crítico de la tecnología.
3. **Sostenibilidad de la estrategia en la práctica docente** Evaluar la viabilidad de que los futuros maestros integren la gamificación en sus propias aulas.

Referencias

Blasco, J. y Pérez J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario

Contreras R. y Eguia J. (2016). *Gamificación en aulas Universitarias*. Instituto de la Comunicación; Editorial Universidad Autónoma de Barcelona

Diario Oficial de la Federación, (2022). *Anexo 05 del Acuerdo 16/08/22 Plan de Estudio de La Licenciatura en Educación Primaria*. DOF:29/08/2022. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Freire, P, (1968). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Educación.

La práctica docente y su impacto en las trayectorias formativas

Escuela Normal de Tenancingo
Marta Elba Bernal González
Yency González Najera
Denise González Romero

Palabras clave: *práctica docente, percepción estudiantil, evaluación formativa, Plan de Estudios 2022.*

Resumen. En el contexto de la educación superior y de la formación inicial docente, la evaluación de la práctica pedagógica se consolida como un eje estratégico para el aseguramiento de la calidad educativa y la mejora continua. La presente ponencia tiene como objetivo analizar la práctica docente a partir de la percepción estudiantil y la autoevaluación del desempeño docente, como mecanismos complementarios de reflexión en el marco del Plan de Estudios 2022 y del Sistema de Gestión de la Calidad. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño descriptivo–analítico, mediante la aplicación de instrumentos institucionales que recuperaron información cuantitativa y cualitativa de estudiantes y docentes de la Escuela Normal de Tenancingo. Participaron 237 estudiantes (75.96 % de cobertura) y 25 docentes (58.13 %). Los resultados evidencian un alto nivel de satisfacción estudiantil y un compromiso profesional sólido, particularmente en los ámbitos de la educación inclusiva, la identidad ética, los valores y la comunicación pedagógica. No obstante, se identifican áreas de oportunidad en la planeación didáctica, el fortalecimiento de las estrategias didácticas activas y, de manera prioritaria, en la evaluación del aprendizaje con enfoque formativo. Se concluye que la evaluación de la práctica docente constituye un proceso formativo clave para la mejora institucional y el fortalecimiento de las trayectorias formativas.

Introducción En la educación superior, la evaluación de la práctica pedagógica se consolida como un eje estratégico para el aseguramiento de la calidad y la mejora continua de los procesos formativos, al promover la reflexión sistemática y crítica sobre

la enseñanza y el aprendizaje (Darling-Hammond et al., 2021). Desde esta perspectiva, la presente ponencia tiene como propósito compartir los resultados derivados de la percepción estudiantil y de la autoevaluación del desempeño docente, como mecanismos complementarios de análisis y reflexión sobre la práctica educativa, en el marco del Plan de Estudios 2022 y del Sistema de Gestión de la Calidad.

Los hallazgos evidencian, de manera general, un alto nivel de compromiso profesional, una práctica docente sustentada en principios éticos e inclusivos y una comunicación pedagógica favorable; sin embargo, también revelan retos relevantes en el fortalecimiento de las estrategias didácticas activas y de la evaluación formativa, aspectos clave para la consolidación de prácticas centradas en el estudiante y coherentes con los enfoques pedagógicos vigentes (Panadero et al., 2022).

A partir de estos resultados, la ponencia propone una reflexión académica orientada a valorar la importancia de la evaluación como un proceso formativo, participativo y sistemático, que contribuya al desarrollo profesional docente y a la implementación de acciones de mejora institucional, en congruencia con los principios de la mejora continua y la calidad educativa.

Metodología. La investigación se desarrolló con un enfoque mixto y un diseño descriptivo–analítico, integrando datos cuantitativos y cualitativos para comprender la práctica docente desde la percepción del estudiantado y la autoevaluación del desempeño docente, lo cual resulta pertinente para el análisis de fenómenos educativos complejos al permitir la triangulación de información numérica y discursiva (Creswell & Plano Clark, 2021).

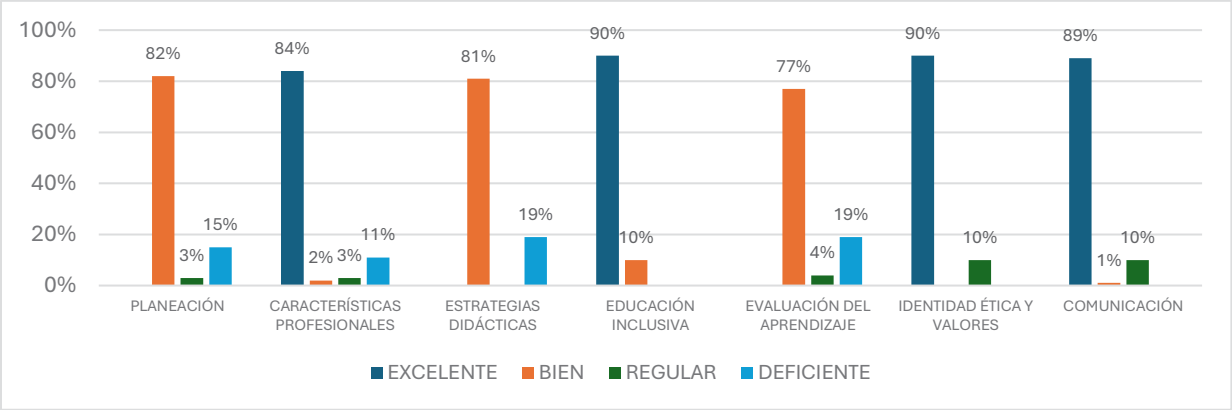
El estudio se realizó en la Escuela Normal de Tenancingo, en el contexto del Plan de Estudios 2022 y del Sistema de Gestión de la Calidad. La población estuvo conformada por estudiantes y docentes del ciclo escolar vigente. Participaron 237 estudiantes de un total de 312 convocados (75.96 %) y 37 docentes, correspondientes a 37 cursos y 25 docentes, con una cobertura del 58.13 %.

La recolección de datos se efectuó a través de dos encuestas institucionales: una sobre la percepción estudiantil de la práctica docente y otra de autoevaluación del desempeño docente. Ambos instrumentos incluyeron ítems con escala Likert y preguntas abiertas, y evaluaron dimensiones como planeación, estrategias didácticas,

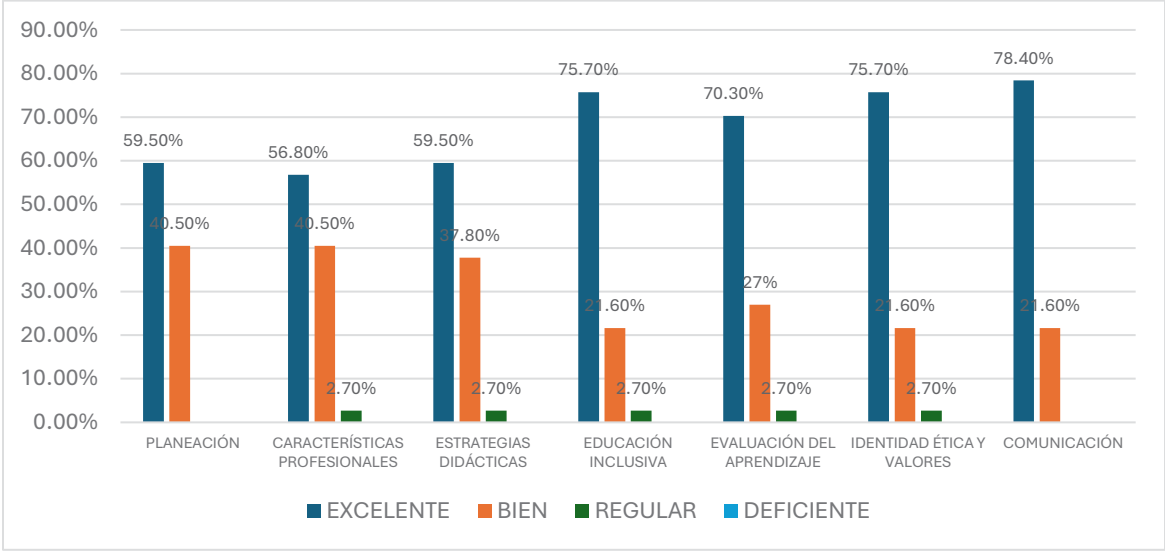
educación inclusiva, comunicación, evaluación del aprendizaje e identidad ética y valores. La aplicación de las encuestas se realizó de forma digital, garantizando la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad, y los datos fueron sistematizados para su análisis conforme a los lineamientos institucionales.

Resultados Los resultados que se presentan a continuación derivan del análisis de la percepción estudiantil de la práctica docente y de la autoevaluación del desempeño docente, lo que permitió contar con una visión integral del estado actual de la práctica pedagógica en el marco del Plan de Estudios 2022 y del Sistema de Gestión de la Calidad.

Gráfica 1. *Valoración de la percepción estudiantil de la práctica docente*



Gráfica 2. *Autoevaluación de la práctica docente*



La participación estudiantil alcanzó una cobertura del 75.96 %, lo que permitió contar con información suficiente y representativa para el análisis de la práctica docente. En el caso del personal docente, la autoevaluación registró una cobertura del 58.13 %, porcentaje que posibilita identificar tendencias relevantes, fortalezas institucionales y áreas de oportunidad desde una perspectiva reflexiva.

Los resultados de la percepción estudiantil evidencian un alto nivel de satisfacción en la mayoría de los criterios evaluados. Destacan particularmente educación inclusiva e identidad ética y valores, ambos con un 90 %, lo que refleja prácticas docentes caracterizadas por el respeto a la diversidad, la equidad y la actuación ética. Asimismo, el criterio de comunicación alcanza un 89 %, lo que indica relaciones pedagógicas favorables, basadas en la claridad y el acompañamiento académico.

Por su parte, los criterios de planeación (82 %) y estrategias didácticas (81 %) presentan niveles adecuados de cumplimiento; sin embargo, también concentran porcentajes relevantes en el nivel deficiente, lo que los posiciona como áreas de oportunidad para fortalecer la coherencia entre planeación, enseñanza y evaluación, así como para diversificar las estrategias pedagógicas.

El criterio de evaluación del aprendizaje obtuvo el porcentaje más bajo (77 %), lo que lo identifica como un área prioritaria de mejora, particularmente en lo relativo a la claridad de los criterios, el respeto a los acuerdos establecidos y el fortalecimiento de la evaluación con enfoque formativo.

Se visualiza una tendencia general favorable en la valoración de la práctica docente, destacando los criterios asociados a la dimensión ética, la inclusión y la comunicación. No obstante, se observa una diferencia significativa en el criterio de evaluación del aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de revisar y fortalecer los procesos evaluativos para asegurar su congruencia con los enfoques pedagógicos del Plan de Estudios 2022.

El análisis cualitativo de los comentarios emitidos por estudiantes y docentes complementa los datos cuantitativos y permite comprender con mayor profundidad los resultados obtenidos. De manera general, se reconoce un alto compromiso profesional y una disposición favorable hacia la mejora de la práctica docente.

En el criterio de planeación, los estudiantes señalan que las actividades suelen desarrollarse con organización; no obstante, demandan mayor claridad en la vinculación entre aprendizajes esperados, actividades y criterios de evaluación. Esta percepción coincide con la autoevaluación docente, en la que se identifica la necesidad de fortalecer la planeación didáctica alineada al enfoque por proyectos y al aprendizaje situado.

Respecto a las estrategias didácticas, tanto estudiantes como docentes reconocen la pertinencia de las prácticas implementadas, aunque coinciden en la necesidad de transitar hacia metodologías más activas, colaborativas y contextualizadas, que promuevan el pensamiento crítico y la participación del alumnado.

En relación con la evaluación del aprendizaje, ambos grupos la identifican como una de las principales áreas de oportunidad. Los estudiantes demandan mayor coherencia, transparencia y retroalimentación oportuna, mientras que los docentes reconocen la complejidad de implementar procesos de evaluación formativa y diversificar instrumentos, lo que confirma la relevancia de este criterio como eje estratégico de mejora.

Finalmente, los criterios de educación inclusiva, comunicación e identidad ética y valores se consolidan como fortalezas institucionales, al reflejar prácticas pedagógicas sustentadas en el respeto, la equidad, la responsabilidad y el acompañamiento académico.

En conjunto, los resultados evidencian un alto nivel de satisfacción estudiantil y una valoración positiva de la práctica docente, así como el cumplimiento adecuado de los criterios establecidos para su evaluación. Al mismo tiempo, se identifican áreas de oportunidad estratégicas, principalmente en la evaluación del aprendizaje y en el fortalecimiento de las estrategias didácticas, las cuales deberán ser atendidas mediante acciones de capacitación, acompañamiento y seguimiento institucional, en congruencia con los principios de la mejora continua y el Sistema de Gestión de la Calidad.

Discusión y conclusiones. Los resultados de la investigación evidencian una convergencia significativa entre la percepción estudiantil y la autoevaluación del desempeño docente, lo que permite una comprensión integral de la práctica pedagógica

en la formación inicial, al favorecer procesos sistemáticos de reflexión y mejora de la enseñanza (Darling-Hammond et al., 2021). En términos generales, se identifica un alto nivel de satisfacción del estudiantado y un sólido compromiso profesional del personal docente, lo cual constituye una base favorable para el fortalecimiento de los procesos formativos en el marco del Plan de Estudios 2022.

Las valoraciones positivas en educación inclusiva, identidad ética y valores, así como en la comunicación pedagógica, reflejan una práctica docente alineada con los principios humanistas, de equidad y de justicia social que orientan el modelo educativo vigente, en concordancia con planteamientos que subrayan la centralidad de la inclusión y la ética profesional en la formación integral (UNESCO, 2021). Estas dimensiones se consolidan como fortalezas institucionales que contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje pertinentes y al desarrollo integral del estudiantado.

No obstante, el análisis también permite identificar áreas de oportunidad relevantes, particularmente en la evaluación del aprendizaje, la implementación de estrategias didácticas activas y la articulación de la planeación didáctica. La evaluación del aprendizaje se posiciona como el principal reto, al evidenciarse la necesidad de transitar hacia enfoques de evaluación formativa que contemplen la diversificación de instrumentos, la claridad en los criterios y la retroalimentación sistemática, elementos fundamentales para promover el aprendizaje significativo y la autorregulación del estudiantado (Panadero et al., 2022). De igual manera, la persistencia de prácticas didácticas tradicionales subraya la importancia de fortalecer metodologías centradas en el estudiante que favorezcan el desarrollo de habilidades profesionales, tal como lo señalan estudios recientes sobre innovación pedagógica (Fullan et al., 2020).

En este contexto, la planeación didáctica adquiere un papel central como eje articulador del proceso formativo, al demandar una mayor coherencia entre los aprendizajes esperados, las actividades de enseñanza y los criterios de evaluación. Asimismo, la recuperación sistemática de la percepción estudiantil y la autoevaluación docente, desde el Sistema de Gestión de la Calidad, se consolida como una estrategia pertinente para la toma de decisiones informadas, la identificación de necesidades de capacitación y la mejora continua.

En conclusión, los hallazgos confirman la pertinencia de la evaluación de la práctica docente como un proceso formativo y participativo que trasciende el carácter administrativo, y que impulsa el desarrollo profesional del personal docente. La institución cuenta con condiciones favorables para consolidar una práctica docente coherente con el Plan de Estudios 2022; sin embargo, el desafío central radica en fortalecer la evaluación formativa y las estrategias didácticas activas, con el propósito de avanzar hacia enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje, contribuir al logro del perfil de egreso y asegurar la mejora sostenida de la calidad educativa.

Referencias

Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2021). *Designing and conducting mixed methods research* (3ra ed.). SAGE Publications.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., y Osher, D. (2021). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 25*(2), 97-140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., y Gardner, M. (2020). *Education reimagined: The future of learning*. Collaborative Impact SPC.

Panadero, E., Andrade, H., y Brookhart, S. M. (2022). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Educational Psychologist, 57*(4), 261-276. https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2128926

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO Publishing.

Prompts e IAG en la formación docente en la CyBENP

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores
José Gerardo Cervantes Escárrega
Juan Heladio Camacho Benítez
Nancy Socorro Martínez Sánchez

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, prompts, formación docente, literacidad digital.

Resumen La incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior está modificando de manera significativa las formas de enseñar, aprender y producir conocimiento. En el ámbito de la formación inicial docente, este fenómeno adquiere especial relevancia, pues interpela directamente las competencias pedagógicas, digitales y éticas que se esperan de las y los futuros maestros. Esta ponencia presenta avances del proyecto de investigación *Interacciones con inteligencia artificial generativa en la formación docente: análisis de prompts de profesores y estudiantes normalistas*, desarrollado en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, en diálogo con las orientaciones académicas impulsadas por la DGESUM.

Desde un enfoque metodológico mixto, se analizan las instrucciones o *prompts* utilizados por docentes y estudiantes al interactuar con sistemas de IAG, con el propósito de caracterizar sus tipos, valorar su calidad técnica y pedagógica, e identificar patrones de uso y utilidad percibida. Los resultados preliminares muestran un uso emergente y predominantemente instrumental de la IAG, así como la necesidad de fortalecer procesos formativos en literacidad digital avanzada y pensamiento crítico. A partir de estos hallazgos, se propondrán lineamientos orientados a una integración crítica, ética y pedagógicamente intencionada de la IAG en la formación docente, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y los retos actuales de la educación normal.

Introducción. La irrupción de las inteligencias artificiales generativas —como ChatGPT, Gemini, Copilot o DeepSeek— ha abierto un nuevo escenario para la educación, al ofrecer herramientas capaces de producir textos, ideas, análisis y recursos educativos en tiempos reducidos. En la formación inicial docente, esta situación plantea preguntas de fondo sobre el sentido pedagógico de su uso, el tipo de aprendizajes que se promueven y el papel del profesorado en la mediación de estas tecnologías.

Lejos de tratarse únicamente de una innovación técnica, la IAG se configura como un fenómeno pedagógico que reordena las relaciones entre el conocimiento, el docente y el estudiante. En las escuelas normales, donde se forman profesionales responsables de la educación básica, el uso de estas herramientas exige una mirada crítica que permita aprovechar su potencial sin perder de vista los principios éticos, formativos y sociales que orientan la Nueva Escuela Mexicana.

En la CyBENP, el uso de la IAG ha comenzado a incorporarse de manera progresiva tanto en las prácticas docentes como en las actividades académicas del estudiantado. Sin embargo, esta incorporación se ha dado de forma heterogénea, con distintos niveles de apropiación pedagógica. En este contexto, el análisis de los *prompts* —las instrucciones que median la interacción entre las personas y la IA— se vuelve clave, ya que de su calidad depende en gran medida el tipo de respuestas obtenidas y, por ende, el valor formativo de la experiencia.

El objetivo de esta investigación es analizar la calidad, la utilidad y los patrones de interacción con la IAG a partir de los *prompts* elaborados por docentes y estudiantes normalistas, con la intención de aportar elementos para el desarrollo de una alfabetización digital crítica y pedagógicamente orientada. La pregunta que guía el estudio se centra en identificar qué tipos de *prompts* se utilizan y en qué medida estos reflejan una intencionalidad pedagógica y un pensamiento crítico en la interacción con la IAG.

Metodología. La investigación se desarrolla desde un enfoque metodológico mixto, con predominio cualitativo y orientación descriptivo-interpretativa, en coherencia con las prácticas de investigación educativa que se promueven en el subsistema

de educación normal. Participan docentes y estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria. Inclusión Educativa y Educación Especial de la CyBENP, quienes han utilizado herramientas de IAG con fines académicos.

Se trabaja con una muestra intencionada conformada por estudiantes y, próximamente, docentes, participantes del curso Educando Contigo: “Introducción en el uso de la Inteligencia Artificial para la educación”. La información se recopilará a través del registro de *prompts* utilizados en interacciones reales con sistemas de IAG, una encuesta sobre utilidad percibida, entrevistas semiestructuradas y grupos focales diferenciados por rol. El análisis en proceso combina procedimientos de estadística descriptiva para los datos cuantitativos y análisis de contenido y codificación temática para la información cualitativa, favoreciendo la triangulación de resultados.

Resultados preliminares. Los hallazgos parciales muestran que la mayoría de los prompts analizados se ubican en un nivel instrumental, orientado a la solicitud de definiciones, resúmenes o listas de información. En menor proporción aparecen prompts de carácter creativo, analítico o metacognitivo, lo que sugiere un uso todavía limitado de las posibilidades dialógicas y reflexivas de la IAG.

En términos de calidad pedagógica, se observa que, aunque muchos *prompts* son claros en su formulación, una parte importante carece de contextualización didáctica, como la especificación del nivel educativo, el tiempo disponible o los propósitos de aprendizaje. Esta situación es frecuente en el caso del estudiantado, mientras que se espera que los docentes muestren mayor intencionalidad pedagógica, pero en los primeros acercamientos éstos reconocen no contar con una formación sistemática en el diseño de *prompts* y una actitud reticente y negativa acerca de su uso.

En las narrativas recuperadas informalmente (dado que aún está en proceso el diseño de las siguientes etapas de la investigación), los docentes valoran la IAG como un apoyo para la planificación y la elaboración de materiales, pero expresan preocupaciones relacionadas con la dependencia tecnológica, los sesgos de la información y la superficialidad cognitiva. Por su parte, los estudiantes destacan la

rapidez y accesibilidad de las herramientas, aunque reconocen que su uso suele ser poco reflexivo y centrado en la resolución inmediata de tareas.

Discusión Los resultados confirman que la integración de la IAG en la formación docente es un proceso en construcción, marcado por avances incipientes y desafíos formativos relevantes. La predominancia de prompts instrumentales pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la llamada prompt literacy como una competencia pedagógica, y no únicamente técnica.

Desde una perspectiva normalista, este hallazgo resulta especialmente significativo, pues la formación de docentes exige promover usos reflexivos de la tecnología que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. En este sentido, la IAG puede convertirse en un recurso valioso si se integra desde una lógica de acompañamiento cognitivo y no como un sustituto de los procesos intelectuales del profesorado y del estudiantado.

Conclusiones y lineamientos propuestos. Los avances de esta investigación permiten concluir que la IAG no es una herramienta neutral y que su incorporación en la formación docente requiere de criterios pedagógicos, éticos y formativos claros. En congruencia con ello, se proponen algunos lineamientos orientadores para las escuelas normales:

- **Integrar la alfabetización en el diseño de *prompts*** como parte de la formación digital docente, enfatizando la claridad, la contextualización y la intencionalidad pedagógica en el uso de la IAG.
- **Promover usos pedagógicos de la IAG** que favorezcan el análisis, la reflexión y la co-creación, superando la lógica de la consulta meramente informativa.
- **Consolidar espacios colegiados y comunidades de práctica** donde docentes y estudiantes compartan experiencias, dilemas éticos, *prompts* efectivos y procesos de evaluación colaborativa de las respuestas generadas por la IA.

- **Incorporar la reflexión ética como eje transversal**, abordando temas como sesgos, autoría, transparencia y responsabilidad académica en el uso de estas tecnologías.
- **Fortalecer el uso de los cursos instruccionales y autogestivos**, con el fin de que la comunidad normalista adquiera mayor seguridad y comprensión del entorno, reduciendo el abandono asociado a dificultades en su manejo.
- **Institucionalizar el acompañamiento y la evaluación continua**, mediante protocolos de uso responsable, seguimiento sistemático de las interacciones y mecanismos de mejora basados en evidencias.

En síntesis, la integración de la inteligencia artificial generativa en la educación normal representa una oportunidad para fortalecer la formación docente, siempre que se aborde desde una perspectiva crítica, deliberativa y pedagógicamente situada. Esta investigación aporta elementos iniciales para avanzar hacia un modelo de formación que aproveche la tecnología para ampliar las capacidades humanas, sin perder de vista el sentido educativo y social de la tarea docente.

La IAG no es una herramienta neutral; su integración en la formación docente debe ser gobernada con criterio pedagógico, ético y crítico. Como se ha señalado en esta investigación, **la IA no reemplaza la inteligencia humana, la potencia**. Esta investigación aporta evidencias preliminares para avanzar hacia un modelo de *educación aumentada* donde la tecnología amplíe las capacidades humanas, nunca las suplante.

Referencias

Bozkurt, A. (2023). Generative Artificial Intelligence (AI) Powered Educational Futures: Unfolding the Inevitable. *Open Praxis*, *15*(4).

Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, C. (2023). Inteligencia Artificial y Educación: Una revisión sistemática de la literatura. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *26*(2).

Howell, J., y Mulla, A. (2023). Prompt literacy: A new competence for the AI age. *Journal of Digital Learning*, *12*(3), 45-59.

Lo, L. S. (2023). The CLEAR path: Enhancing information literacy through prompt engineering. *Journal of Academic Librarianship*, *49*(4).

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?.* Polity Press.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*.

Wang, L., y Demszky, D. (2024). AI-assisted teaching: A framework for human-AI collaboration in education. *arXiv preprint*.

Tránsito de enseñanza comprensiva a epistemología del sur: caso ENTex

Escuela Normal de Texcoco
Julio César Coca Ortiz
Arely Guadalupe Morales Blancas
Eliú Zamora Ortega

Palabras clave: *formación de docentes; producción de conocimiento; justicia cognitiva; evaluación formativa.*

Resumen. Esta ponencia presenta avances de un estudio de caso cualitativo en la Escuela Normal de Texcoco (ENTex) cuyo propósito es comprender el tránsito —concebido como tensión, negociación e hibridación institucional— entre una racionalidad de enseñanza comprensiva y una racionalidad vinculada a las epistemologías del sur en la formación inicial docente. El problema de investigación se sitúa en la producción, legitimación y jerarquización de saberes formativos y en su traducción a prácticas y dispositivos institucionales (planeación, evaluación, evidencias y acuerdos colegiados) que regulan aquello que cuenta como aprendizaje y desempeño docente. El objetivo es analizar cómo se configura dicho tránsito en ENTex, identificando jerarquías de saber, mecanismos de traducción a dispositivos y efectos formativos en la agencia y la identidad profesional del normalista. Metodológicamente se definió un estudio de caso con muestreo intencional por criterios y máxima variación, sustentado en entrevistas semiestructuradas por perfiles (directivos, docentes con función colegiada, docentes de aula y estudiantes), observación focalizada de prácticas formativas y análisis documental mediante una matriz de extracción. Los avances reportados corresponden a la fase de operacionalización: delimitación de unidad de análisis, construcción de instrumentos, establecimiento de un sistema de evidencia para triangulación y definición de una ruta de análisis abductivo con categorías iniciales (racionalidades en disputa, legitimación de saberes, traducción a dispositivos, evaluación/retroalimentación y agencia/identidad). Se concluye con la organización

del trabajo de campo por ciclos y el criterio de saturación teórica, con el fin de producir hallazgos rastreables y pertinentes para la mejora formativa institución.

I**ntroducción**. En la formación inicial docente, las transiciones epistemológicas rara vez ocurren como reemplazos nítidos de un enfoque por otro. Más bien, se expresan como tensiones persistentes entre discursos pedagógicos, exigencias institucionales y prácticas concretas que organizan lo formativo. En ese sentido, la disputa “por qué cuenta como conocimiento válido” no se reduce a un debate conceptual: se materializa en decisiones curriculares, dinámicas de aula, criterios de evaluación, acuerdos colegiados y formatos institucionales que orientan lo que se enseña, cómo se aprende y de qué manera se demuestra el aprendizaje.

Este trabajo aborda dicha tensión en la Escuela Normal de Texcoco (ENTex) a partir de un problema específico: la coexistencia y disputa entre una racionalidad de enseñanza comprensiva —asociada a la coherencia curricular, la explicitación de propósitos, la organización de desempeños y evidencias y la evaluación como verificación— y una racionalidad vinculada con las epistemologías del sur, cuyo horizonte se sostiene en la pluralidad epistémica, la justicia cognitiva, el diálogo de saberes y la traducción de conocimiento situado a prácticas con sentido. En el terreno institucional, esta tensión se vuelve visible cuando se define qué saberes son legítimos para formar docentes (disciplinar, pedagógico, técnico-instrumental, experiencial docente, saber estudiantil y saber situado) y cuando esos saberes se convierten en reglas operativas por medio de dispositivos como rúbricas, formatos de planeación, lineamientos de prácticas profesionales, instrumentos de evaluación y acuerdos de academia.

El objetivo general del estudio es comprender cómo se configura y se disputa el tránsito de la enseñanza comprensiva hacia una epistemología del sur en la formación docente de ENTex, así como analizar sus implicaciones en la legitimación de saberes, en los dispositivos formativos y en la agencia profesional del normalista. Este tránsito se asume, de manera deliberada, no como sustitución lineal ni como dicotomía rígida, sino como un proceso de disputa, traducción parcial e hibridación.

Metodología. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso, tomando a ENTex como caso institucional. La unidad de análisis se definió como el proceso socio-epistémico e institucional mediante el cual la Normal produce, valida, circula y traduce saberes para la formación docente, particularmente en la intersección entre prácticas formativas (nivel micro), trabajo colegiado (nivel meso) y dispositivos de regulación institucional (nivel macro). Esta definición permite analizar simultáneamente el plano discursivo (cómo se justifica lo formativo), el plano práctico (cómo se implementa) y el plano regulatorio (cómo se exige y se verifica).

La estrategia de muestreo es intencional (teórico y por criterio) con máxima variación, incorporando perfiles que pueden aportar evidencia sobre decisiones, negociación colegiada y práctica cotidiana. En el nivel macro se consideran directivos y responsables de gestión académica, por su incidencia en criterios institucionales y traducción a lineamientos. En el nivel meso se incorporan docentes con función colegiada (academias o comisiones), dado que ahí se negocian acuerdos, se estabilizan criterios y se definen mecanismos de evaluación. En el nivel micro se incluyen docentes de aula y estudiantes normalistas —preferentemente vinculados con prácticas profesionales— para observar cómo la racionalidad dominante se encarna en la enseñanza, el acompañamiento, la evaluación y la producción de evidencias.

El trabajo se sustenta en entrevistas semiestructuradas por perfiles, observación focalizada de prácticas formativas y análisis documental mediante una matriz de extracción. Las entrevistas buscan reconstruir racionalidades pedagógicas, criterios de legitimación de saberes y mecanismos de traducción a dispositivos; la observación permite documentar dinámicas reales de validación del conocimiento, funcionamiento de la retroalimentación y tensiones entre agencia y cumplimiento; y el análisis documental recupera vocabulario dominante, reglas de evidencia, jerarquías epistémicas implícitas y dispositivos que inciden directamente en la formación.

Para el análisis se definió una ruta abductiva (deductivo–inductiva). Se inicia con categorías teóricas sensibilizadoras y se permite la emergencia de categorías

desde el campo, con comparación constante por actor (directivo/docente/estudiante), por nivel (macro/meso/micro) y por fuente (entrevista/observación/documento). La interpretación se fortalecerá mediante triangulación y contrastación de explicaciones rivales, con registro sistemático en bitácora analítica para asegurar auditabilidad.

Resultados. Los avances que se reportan corresponden a resultados verificables de diseño y operacionalización, orientados a garantizar trazabilidad metodológica y consistencia analítica en el trabajo de campo. En primer lugar, se delimitó el tránsito enseñanza comprensiva–epistemología del sur como objeto empírico y no como declaración programática. Este tránsito se observará como disputa —en tanto involucra argumentos, jerarquías y resistencias—, como traducción —en la medida en que convierte orientaciones pedagógicas en reglas, formatos y criterios—, y como hibridación —cuando conviven discursos situados con dispositivos de control y verificación—. Esta definición permite anticipar hallazgos no dicotómicos y, sobre todo, rastreables en la vida institucional cotidiana.

En segundo lugar, se construyó un sistema de evidencia para triangulación que integra narrativas (entrevistas), prácticas (observación) y normas/dispositivos (documentos). Este sistema permite documentar con precisión qué saberes se legitiman como válidos para formar docentes, quién los valida (y desde qué posición institucional) y cómo se convierten en exigencias pedagógicas o administrativas. Con ello, el análisis se orienta a la relación entre discurso, práctica y regulación, evitando conclusiones apoyadas únicamente en percepciones aisladas.

En tercer lugar, se definió un conjunto de categorías iniciales para el primer ciclo de codificación: racionalidades en disputa (comprensiva, eco-situada e híbrida), legitimación y jerarquía de saberes, traducción a dispositivos (planeación, evaluación, evidencias y acuerdos), evaluación/retroalimentación (formativa versus control) y agencia/identidad profesional del normalista, además de tensiones estructurales y condiciones habilitantes/bloqueantes. Para sostener la emergencia de categorías desde el campo se establecieron criterios de relevancia explicativa,

recurrencia y contraste entre perfiles y fuentes, con su correspondiente registro en bitácora analítica.

Finalmente, se organizó el trabajo de campo por ciclos con análisis concurrente, evitando la acumulación de datos sin interpretación preliminar. Esta decisión permite ajustar el muestreo por densidad explicativa y cerrar el levantamiento por saturación teórica, fortaleciendo la robustez del caso y la calidad de los hallazgos.

Conclusiones. En los procesos formativos, las transiciones epistemológicas no se consolidan por proclamación, sino por institucionalización. La disputa se juega en mecanismos concretos mediante los cuales una institución define “evidencia”, valida saberes y regula la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, la aportación central del estudio —en esta fase— consiste en situar el foco analítico en la traducción institucional: el paso de horizontes pedagógicos a dispositivos concretos que, al mismo tiempo, habilitan y limitan formas de conocimiento, agencia y evaluación.

El siguiente paso inmediato es el trabajo de campo, organizado por ciclos. Se iniciará con entrevistas a perfiles estratégicos para reconstruir criterios institucionales y dispositivos rectorales; se realizará observación focalizada para capturar la práctica real y las micro tensiones; y se profundizará con entrevistas a docentes y estudiantes para robustecer la triangulación y consolidar categorías emergentes. Se espera que los resultados contribuyan a identificar condiciones institucionales que favorecen o bloquean un tránsito hacia una formación docente con agencia, pertinencia situada y consistencia académica, con utilidad directa para la mejora formativa en ENTex.

Referencias

Blythe, T. (1998). *The teaching for understanding guide*. Jossey-Bass.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3ra ed.). SAGE.

Perkins, D. (1998). What is understanding? En M. S. Wiske (Ed.), *Teaching for understanding: Linking research with practice* (pp. 39-57). Jossey-Bass.

Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6ta ed.). SAGE.

La vocación docente como eje fundamental en la formación y el desempeño profesional: impacto en la atención a la diversidad y la educación inclusiva

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores
Yeniséi María del Rocío Mejía Loza
Grisel Bernal Aguilar
Sara Aída Tinoco Mejía

Palabras clave: *Vocación docente; educación inclusiva; atención a la diversidad; formación docente.*

Resumen. La presente ponencia expone resultados parciales de la investigación titulada “La vocación docente como eje fundamental en la formación y el desempeño profesional: impacto en la atención a la diversidad y la educación inclusiva”, desarrollada en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, en el marco de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento Educación Especial con Enfoque Inclusivo. El objetivo del estudio es analizar la importancia de la vocación docente en la formación inicial y continua, así como su impacto en la implementación de estrategias inclusivas en contextos educativos diversos. A partir de un enfoque metodológico mixto, con predominio cualitativo, se han identificado avances significativos en la comprensión del papel de la vocación como factor mediador entre la formación académica y la práctica inclusiva. Los resultados preliminares evidencian que los docentes con una vocación sólida muestran mayor disposición para innovar, adaptar estrategias y asumir la atención a la diversidad como parte constitutiva de su labor profesional, mientras que una vocación débil se asocia con prácticas limitadas y una visión asistencialista de la inclusión.

Introducción. La educación inclusiva se ha consolidado como un principio rector de los sistemas educativos contemporáneos, al reconocer la diversidad como un

valor inherente a la condición humana y no como una deficiencia que deba corregirse. En este marco, los sistemas educativos enfrentan el desafío de garantizar no solo el acceso a la escuela, sino también la participación, permanencia y aprendizaje significativo de todos los estudiantes, particularmente de aquellos que históricamente han sido excluidos o marginados.

En México, este compromiso se encuentra respaldado por un amplio andamiaje normativo que incluye la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y el Modelo de Educación Inclusiva (SEP, 2022). Sin embargo, la traducción de estos principios en prácticas educativas efectivas continúa siendo un reto, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad cultural, social y funcional de los estudiantes. En este escenario, la formación docente adquiere un papel estratégico, particularmente en las escuelas normales públicas, responsables de preparar a los futuros maestros que habrán de materializar el derecho a una educación inclusiva.

Uno de los factores menos atendidos en los procesos formativos, pero de alto impacto en la práctica educativa, es la vocación docente. Tradicionalmente entendida como una inclinación personal hacia la enseñanza, la vocación ha sido relegada frente al énfasis en competencias técnicas, metodológicas y curriculares. No obstante, atender a la diversidad exige mucho más que el dominio de estrategias didácticas; implica compromiso ético, sensibilidad social, empatía y disposición para la innovación pedagógica. Como señala Day (2007), “la enseñanza eficaz no puede desligarse de la identidad y la motivación profunda del docente, pues estas influyen directamente en sus decisiones pedagógicas y en su relación con los estudiantes” (p. 21).

Desde una perspectiva internacional, la UNESCO (2017) enfatiza que la inclusión no se limita al acceso escolar, sino que implica garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, lo cual demanda a docentes comprometidos con la equidad y la justicia social. En este sentido, el organismo subraya: La inclusión es un proceso que ayuda a superar barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes, y requiere cambios en las actitudes, las prácticas ylas culturas escolares (UNESCO, 2017, p. 18).

En la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, la experiencia institucional en la formación inicial, el acompañamiento a prácticas profesionales y el trabajo con docentes en servicio ha permitido identificar tensiones recurrentes entre el enfoque inclusivo promovido en los planes de estudio y las prácticas reales de atención a la diversidad. Dichas tensiones se expresan en actitudes de inseguridad profesional, resistencia al cambio y delegación de responsabilidades hacia los servicios de apoyo, particularmente en contextos de educación especial.

Ante este panorama, la presente investigación se propone analizar la vocación docente como eje estructurante de la formación y el desempeño profesional, con el fin de dimensionar su impacto en la atención a la diversidad y la construcción de prácticas inclusivas. El abordaje del tema tiene un alcance formativo, profesional y social, en tanto aporta elementos para fortalecer los programas de formación inicial y continua, incidir en la práctica docente y contribuir al cumplimiento de los compromisos nacionales e internacionales en materia de inclusión educativa.

Metodología. La investigación se desarrolla desde un enfoque mixto, con predominancia cualitativa, lo que permite comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados que docentes en formación y en servicio atribuyen a la vocación y a la atención a la diversidad. El diseño metodológico es de tipo exploratorio-descriptivo y correlacional, adecuado para analizar relaciones entre variables formativas, vocacionales y prácticas.

Las técnicas de recolección de información incluyen entrevistas semiestructuradas a docentes en formación y docentes en servicio de educación básica vinculados a servicios de educación especial, cuestionarios con escala tipo Likert para medir percepciones sobre vocación docente y actitudes hacia la inclusión, grupos focales con estudiantes de licenciatura y posgrado, así como análisis documental de planes de estudio y normativas institucionales.

La población participante está conformada por estudiantes normalistas de las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Especial e Inclusión Educativa, docentes en servicio adscritos a CAM y USAER, y estudiantes de posgrado

vinculados a la Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo. El tratamiento de la información se ha realizado bajo principios éticos, garantizando la confidencialidad, el anonimato y el consentimiento informado de las personas participantes.

El análisis de los datos cualitativos se ha llevado a cabo mediante codificación temática y análisis de contenido, mientras que los datos cuantitativos se procesan a través de estadística descriptiva y correlacional, lo que permite identificar tendencias y relaciones significativas entre vocación y prácticas inclusivas.

Resultados. Los resultados parciales del estudio evidencian que la vocación docente constituye un elemento central en la manera en que los docentes en formación y en servicio comprenden y asumen la atención a la diversidad. A partir del análisis de entrevistas, cuestionarios y grupos focales, se identificaron categorías recurrentes vinculadas con el compromiso ético, la disposición para la innovación pedagógica y la percepción de la inclusión como parte inherente del rol docente.

En la formación inicial, los estudiantes normalistas que manifestaron un mayor sentido vocacional mostraron actitudes de apertura hacia la diversidad, así como mayor seguridad para diseñar adecuaciones curriculares y estrategias diferenciadas. Estos estudiantes conciben la diversidad como una oportunidad de aprendizaje profesional y no como una limitación. En contraste, aquellos con una vocación menos consolidada expresaron temor, incertidumbre y una tendencia a concebir la inclusión como una responsabilidad externa al aula regular.

En el caso de los docentes en servicio, los resultados preliminares indican que una vocación fortalecida se asocia con prácticas pedagógicas más flexibles, colaborativas e innovadoras. Los docentes con alto sentido vocacional reportaron mayor disposición para el trabajo colegiado, la colaboración con servicios de apoyo y la adaptación constante de sus estrategias didácticas. Por el contrario, los docentes con una vocación debilitada tendieron a reproducir prácticas tradicionales,

centradas en la homogeneización del aprendizaje y en la delegación de la atención a la diversidad a instancias especializadas.

El análisis documental de los planes de estudio revela que, si bien la educación inclusiva aparece de manera explícita en los programas de formación docente, existe una débil articulación con estrategias orientadas al desarrollo de la identidad y la vocación docente. Esta ausencia limita el impacto de los contenidos inclusivos, pues no siempre se traducen en prácticas reflexivas y comprometidas.

Discusión y conclusiones. Los resultados parciales obtenidos confirman que la vocación docente constituye un eje central en la implementación de prácticas inclusivas, al actuar como un mediador entre la formación académica y la acción pedagógica en contextos diversos. Este hallazgo coincide con lo planteado por Marcelo y Vaillant (2018), quienes sostienen que “el desarrollo profesional docente no puede entenderse únicamente como acumulación de saberes técnicos, sino como un proceso profundamente ligado a la identidad y la motivación del profesorado” (p. 67).

Desde el contraste teórico, los hallazgos dialogan con la propuesta de Booth y Ainscow (2015), quienes afirman que la inclusión requiere transformar las culturas escolares, lo cual solo es posible cuando los docentes asumen una postura ética y comprometida frente a la diversidad. En este sentido, la investigación evidencia que los docentes con vocación fortalecida muestran mayor coherencia entre el discurso inclusivo y la práctica cotidiana, mientras que aquellos con una vocación débil tienden a reproducir prácticas tradicionales y excluyentes.

Asimismo, los resultados coinciden con investigaciones recientes en el contexto latinoamericano. Morales (2023) señala que los docentes normalistas con alto sentido vocacional “presentan mayor disposición a la innovación pedagógica, resiliencia frente a los retos de la diversidad y compromiso con el aprendizaje de todos los estudiantes” (p. 74), lo cual se ve reflejado en los testimonios y prácticas analizadas en el presente estudio.

En contraste, Arnaiz (2012) advierte que cuando la inclusión se concibe como una tarea técnica y no como un compromiso ético, se corre el riesgo de reducirla a

adaptaciones superficiales o a la delegación de responsabilidades a los servicios de apoyo. Este señalamiento se confirma en los resultados preliminares, donde algunos docentes en servicio continúan atribuyendo la atención a la diversidad exclusivamente a USAER o CAM, limitando el impacto real de la inclusión en el aula.

En términos de alcance del objetivo, se puede afirmar que la investigación logra evidenciar la influencia directa de la vocación docente en la capacidad de diseñar, adaptar e implementar estrategias inclusivas. El impacto de estos resultados se extiende a la comunidad normalista, al poner en evidencia la necesidad de fortalecer la dimensión vocacional en los programas de formación inicial y continua. Como señala Vaillant (2015), “la identidad y la vocación docente se construyen a lo largo de la trayectoria profesional y requieren ser acompañadas institucionalmente” (p. 37).

En conclusión, avanzar hacia una educación inclusiva de calidad implica reconocer que la vocación docente no es un atributo individual accesorio, sino un componente estructural de la formación y el desempeño profesional. Fortalecer la vocación desde las escuelas normales públicas permitirá formar docentes capaces de responder ética, pedagógica y emocionalmente a la diversidad, contribuyendo así a la construcción de un sistema educativo más justo e incluyente.

Referencias

Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. Narcea.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.

Day, C. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Open University Press.

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar*. Narcea.

Morales, F. (2023). La vocación en la formación docente: estudio en escuelas normales de México. *Revista Educación y Sociedad, 41*(3), 71-85.

SEP. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.

SEP. (2022). *Modelo de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

Vaillant, D. (2015). La identidad y vocación docente en contextos de cambio. *Revista de Educación, 369*, 37-57.

Enseñar a escribir: una tarea espejo del docente formador

Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan
Elvira de la Rosa Donlucas
Germán García Alavez
Kimberly Vianey Gómez Navarrete

Palabras clave: *escritura, docente, estrategias educativas, nivel superior*.

Resumen. El reporte parcial de investigación titulado: Enseñar a escribir: Una tarea espejo del docente formador, analiza la importancia de potenciar la escritura en la formación de docentes de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA). Se centra en el papel del docente formador y su impacto en el desarrollo de habilidades escriturales en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, bajo el Plan y programas de estudio 2022.

La investigación tiene como objetivo explorar los recursos y estrategias utilizados por los docentes formadores para fomentar la escritura, al solicitar a estudiantes Normalistas la producción de narrativas, ensayos e informes académicos por mencionar algunos.

Desde un enfoque cualitativo y fenomenológico, el estudio busca comprender cómo los docentes formadores facilitan la escritura, para ello se explora a través de entrevistas semiestructuradas a 30 docentes y 25 estudiantes. El análisis y la interpretación de estos datos da pie a los primeros resultados obtenidos con la construcción de la categoría: el docente formador como espejo para propiciar la escritura, que integra entre algunas de las estrategias más significativas: la formulación de preguntas esenciales.

Introducción Escribir es un acto tan cotidiano, una herramienta poderosa y fundamental para preservar el conocimiento humano. En el entorno de la Educación Superior, parecería que la escritura debe ser una habilidad ya consolidada, sin

embargo, se identifican tres ejes alrededor de la escritura con referencia a la problemática detectada en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA).

.Las academias institucionales. Es uno de los espacios en donde se enuncian problemáticas con respecto a la escritura de los alumnos; valdría la pena cuestionarse ¿qué tareas le competen al docente formador y cuáles al estudiante para escribir?

2. La formación del estudiante Normalista. Integra una serie de cursos cuya finalidad se centra en conocer qué es la escritura, sus características, funciones, los autores que fundamentan su desarrollo y construcción. La postura se enfoca en que valore esta habilidad y comprenda la importancia de desarrollarla en su persona y con alumnos de Educación Primaria.

3. El acto espejo. Se ubica como una analogía, dado que un gran número de docentes formadores en la institución producen escritos con registro ISBN o ISNN; aunado a ello en el ciclo escolar 2023-2024 participan 63 estudiantes Normalistas escribiendo narrativas con la publicación de libros con registro ISBN.

Antes estos tres ejes esbozados se plantea la pregunta de investigación que guía la construcción en el objeto de estudio: ¿Cómo el docente formador propicia la escritura en los estudiantes Normalistas de la ENRA?

El tema de la escritura es relevante, porque escribir es una forma de comunicación entre los seres humanos. Además, al apropiarmos correctamente de este proceso, a lo largo de nuestra vida podemos expresarnos y favorecer la construcción de nuevos conocimientos.

A lo largo del tiempo, se le han dado múltiples definiciones al concepto de escritura. Para Carlino (2006) la escritura promueve una simbiosis entre el hombre y su pensamiento, en este orden, "…escribir permite volver sobre lo pensado tantas veces como sea necesario" (p.6). La escritura académica es reconocida como una estrategia cognitiva que permite transformar el conocimiento de los estudiantes, así mismo los prepara para comunicar ideas y conceptos con un producto de interacciones en el medio social, cultural y educativo en el que se ven inmersos. Sin embargo, Molano y López (2005) mencionan que dentro de la educación superior la

escritura debe ocupar un lugar central y responder a diversos propósitos que tengan relación al contexto en el que se ven inmersos.

Para Hayes (1996) la escritura está relacionada con diferentes operaciones intelectuales que se realizan para escribir un texto, este conlleva procesos y subprocesos mentales básicos, organizados según una jerarquía y con determinadas reglas de funcionamiento. En el nivel superior se cuentan con algunas bases en la escritura, sin embargo, es tarea del docente formador propiciar esta habilidad haciendo uso de la retórica, analogías y metáforas desde un proceso fluido y cotidiano; que permita expresar con coherencia y claridad sus ideas y pensamientos ante diversos escenarios educativos.

Diseño metodológico. La investigación presenta un diseño cualitativo, en consecuencia, se aporta un valor formativo. Es algo con más fondo que medir, cuantificar y percibir a simple vista. Toma como base el análisis y la reflexión del tema de estudio para una mayor comprensión de las situaciones. El alcance es descriptivo interpretativo. Esta investigación tiene un enfoque fenomenológico.

La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad (Bullingtony Karlson,1984 p.51. Citado por Rodríguez, 1999 p. 40). Explica los significados inmersos en la vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.

Los criterios de selección atienden a considerar de la población total a 30 docentes formadores de la ENRA y 25 estudiantes Normalistas del Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, desde el planteamiento de Flick (2002) hace referencia a una técnica de investigación que permite hacer preguntas espontáneas que surgen a partir de las respuestas e intereses del entrevistado.

Posterior a cada entrevista se realizó una transcripción digitalizada para ubicar las recurrencias a través de colores, esto paulatinamente dio la posibilidad de construir cuadros categoriales. Las categorías de análisis se centraron en las

estrategias para propiciar la escritura, los recursos utilizados y las formas de afrontar las dificultades durante el desarrollo de la escritura.

Discusión de resultados. El reporte de investigación es parcial, pero la integración del trabajo de campo emitido por los dos actores de esta investigación, permiten mostrar los primeros resultados. La posibilidad de contar con ambas respuestas emitidas, abono una gama de elementos que dio pie a conjugar el campo empírico con las aportaciones teóricas para compartir algunos de los primeros resultados de la categoría: el docente formador como espejo para propiciar la escritura.

Como profesor ser un referente para los estudiantes implica tener coherencia entre las acciones, lo expresado y lo solicitado, porque es un aspecto vital que puede marcar la diferencia para inspirar a otros a hacer lo mismo. Escribir en el contexto de la ENRA es un aspecto singular, dado que no es una tarea exclusiva de los investigadores educativos, pues docentes de tiempo completo y profesores horas clases también son participes de esta labor.

Conocer las estrategias para propiciar la escritura, brinda la posibilidad de ampliar las destrezas comunicativas para un mejor aprovechamiento del quehacer académico científico. Entre ellas destaca: la formulación de preguntas esenciales.

Formulación de preguntas esenciales. El acto de pensar determina la calidad de nuestras preguntas, ya que las preguntas son la maquinaria, la fuerza que impulsa el pensamiento. Sin las preguntas, no tenemos sobre qué pensar. Sin las preguntas esenciales, muchas veces no logramos enfocar nuestro pensar en lo significativo y sustancial.

Entonces cuando hacemos preguntas esenciales, tratamos con lo que es necesario, relevante e indispensable al asunto que tenemos ante nosotros, esto posibilita que cada respuesta emitida plasme la esencia de la materia, porqué nuestro pensamiento está firme y disciplinado.

La construcción de preguntas esenciales es una de las estrategias recurrentes que emplean algunos docentes formadores para iniciar a los estudiantes en la tarea de escribir. Cuando quién solicita escribir, también escribe

se construye la escritura con un acompañamiento más cercano, además para algunos estudiantes Normalistas, el hecho de identificar que su maestro escribe se plasma como un efecto espejo.

La Neurociencia ha enunciado que los seres humanos tenemos neuronas con efecto espejo, por ejemplo, al visualizar que alguien ríe reímos, cuando vemos que están bostezando, realizamos el mismo acto; por ello sí el docente formador escribe, este acto se introyecta y el alumno escribe.

En la recuperación del trabajo de campo al entrevistar a docentes formadores y alumnos se recupera lo siguiente:

¿Cuáles son las estrategias/recursos que emplea para que los estudiantes Normalistas escriban?

R/D/5. A mí me a funcionado construir preguntas, estas deben ser precisas y claras para que la respuesta contenga lo solicitado…

a/A/5. …primero me solicito responder a preguntas y sin darme cuenta las respuestas se convirtieron en párrafos y los párrafos en cuartillas…

No es sencillo dominar el arte de hacer preguntas esenciales, pero el conocimiento da pauta a construirlas. Cuando un docente formador solicita a los estudiantes Normalistas preguntas esenciales, potencia la necesidad de indagar, pero también de dar respuesta a aspectos específicos. Para Lipman (2002) el arte de preguntar define las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos, impulsan el pensar hacia adelante. Cada respuesta a las preguntas esenciales planteadas, potencian una pausa en el pensar, esto propicia que una contestación genere otras preguntas para que el pensamiento continúe indagando.

Además, cuando el docente formador construye preguntas esenciales, motiva a que estudiante Normalista indague, analice y reformule su respuesta. La investigación para saber qué contestar invita a la lectura, a poner en juego diversos procesos cognitivos como jerarquizar, comprender y razonar. Paulatinamente y de manera procesual el alumno va adquiriendo la habilidad de escribir; bajo un acompañamiento cercano y con mediación pertinente.

Discusión y conclusiones. Resulta viable revalorizar las estrategias que los docentes formadores de la ENRA ponen en marcha para propiciar la escritura. El acto espejo que realizan los profesores, propicia una forma de aprender para los estudiantes Normalistas de forma involuntaria, a través de lo que observamos en otra persona, reconociendo su potencial para plasmar sus ideas a través de la escritura.

Formular preguntar esenciales tiene como antesala para el docente formador poseer un conocimiento amplio del tema, para formular un cuestionamiento que emita en su respuesta lo que se desea dar a conocer, a través de párrafos claros y coherentes que comprenda el lector.

Referencias

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica* (1ra ed). Fondo de Cultura Económica.

Flick, U. (2002). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Hayes, J. R. (1996). *Nuevo marco para comprender la cognición y el afecto en la escritura.* En C. M. Levy y Sarah Ransdell (Eds.), *La ciencia de la escritura. Teorías, métodos, diferencias individuales y aplicaciones* (pp. 1-27). Mahwah.

Lipman, M. (2002). *El pensamiento complejo y educación.* Ediciones de la Torre.

Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación.* Visor.

Molano y López. (2005). *La mochila de Molano. Herramientas para andar, escuchar, narrar.* Fundación Molano Bravo.

Quintana, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe

Educación nutrimental y vulnerabilidad en estudiantes: hábitos y conocimientos alimentarios

Escuela Normal No. 3 de Toluca
Mariana Carmona Villegas
María del Pilar Jalili Jassan
Margarita Bustamante Ramírez

Palabras clave: *educación nutricional, derecho a la alimentación, costumbres alimenticias, seguridad alimentaria.*

Resumen. La alimentación de los estudiantes de la Escuela Normal No. 3 de Toluca se ha convertido en un factor de vulnerabilidad que impacta su salud, bienestar emocional y desempeño académico. La falta de desayuno, el consumo frecuente de alimentos ultraprocesados y la limitada oferta nutritiva dentro del entorno escolar evidencian desigualdades que repercuten en su desarrollo integral. La vulnerabilidad alimentaria no solo refleja carencias económicas o falta de tiempo, sino también la ausencia de una educación nutricional práctica que permita tomar decisiones informadas. Este proyecto analiza los hábitos alimentarios de la comunidad estudiantil y los vincula con los conceptos de vulnerabilidad educativa, entendida como cualquier condición que limita el aprendizaje, y vulnerabilidad nutricional, que compromete la salud física y emocional. A partir del diagnóstico, se propone fortalecer la formación docente desde una perspectiva humanista, incorporando estrategias de educación nutricional, ambientes escolares saludables y acciones que reduzcan riesgos para garantizar el derecho a una alimentación adecuada.

Introducción. La alimentación es un componente central del desarrollo humano, especialmente en estudiantes de formación docente, quienes requieren condiciones físicas, cognitivas y emocionales óptimas para aprender, reflexionar y construir saber pedagógico. En la Escuela Normal No. 3 de Toluca se ha identificado que un

número considerable de estudiantes inicia su jornada sin desayunar y consume alimentos con bajo valor nutritivo dentro de la institución o a través de aplicaciones de comida rápida. Este fenómeno no puede comprenderse únicamente como un hábito individual: constituye un factor de vulnerabilidad que afecta el rendimiento académico, la concentración, el estado emocional y la salud integral.

La vulnerabilidad no debe entenderse únicamente como carencia material; alude también a condiciones que limitan la autonomía, la toma de decisiones, la salud y el aprendizaje. Cuando un estudiante no se alimenta adecuadamente, su desempeño académico disminuye, su energía se reduce, su atención se dispersa y su bienestar emocional se ve comprometido. Esto provoca que la vulnerabilidad nutricional se convierta en vulnerabilidad educativa, ya que limita el desarrollo integral y obstaculiza la formación profesional. Dado que el derecho a la alimentación adecuada está reconocido en la legislación mexicana, las escuelas formadoras de docentes deben convertirse en espacios que garanticen la salud y promuevan entornos alimentarios seguros. Este proyecto integra la nutrición, la educación y el análisis de vulnerabilidad para generar propuestas que incidan en los hábitos, conocimientos y condiciones escolares, contribuyendo al bienestar y formación integral de los futuros docentes.

Desarrollo. La alimentación como factor de vulnerabilidad. La vulnerabilidad no se limita a la pobreza económica; se relaciona también con condiciones que disminuyen la autonomía, la participación y la capacidad de desarrollo. En el caso de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, los estudiantes presentan:

- Falta de desayuno por falta de tiempo, organización o recursos.
- Consumo frecuente de productos ultraprocesados.
- Entorno escolar que facilita alimentos no nutritivos.
- Desconocimiento sobre los principios de una dieta equilibrada.

Estos elementos aumentan el riesgo de sobrepeso, fatiga, ansiedad y baja concentración, lo que repercute directamente en la experiencia educativa. La vulnerabilidad nutricional se convierte así en vulnerabilidad educativa, pues afecta la capacidad de aprender. Esta práctica se relaciona con falta de tiempo,

desorganización, condiciones económicas y una limitada oferta de opciones saludables dentro de la institución. Se convierte así en una condición de vulnerabilidad, pues los estudiantes no cuentan con los elementos necesarios para mantener su bienestar físico y académico.

1. Educación y nutrición: un vínculo imprescindible

La educación nutricional no puede reducirse a transmitir información teórica; requiere generar herramientas prácticas para que los estudiantes aprendan a elegir, preparar y consumir alimentos saludables dentro de sus posibilidades económicas y temporales. Cuando un estudiante desconoce cómo organizar sus tiempos, cómo sustituir alimentos o cómo balancear un desayuno rápido, se limita su autonomía alimentaria. Asimismo, la educación —como proceso humanizante— debe garantizar condiciones que protejan el bienestar. Según la Ley General de Educación y la Ley General de Alimentación Adecuada y Sostenible, la escuela es responsable de promover ambientes saludables. Sin embargo, cuando la cafetería prioriza alimentos ultraprocesados o el entorno escolar carece de opciones nutritivas, se profundiza la vulnerabilidad. Educar en y para la salud implica favorecer la toma de decisiones informadas, fortalecer hábitos y promover entornos alimentarios seguros y sostenibles.

3. Vulnerabilidad educativa: impacto de la mala alimentación en el aprendizaje

La alimentación deficiente genera efectos directos en el ámbito académico:

- Disminución de la energía y la concentración.
- Mayor irritabilidad y estrés.
- Reducción de la memoria y la atención sostenida.
- Bajo rendimiento escolar.

Sin estos elementos, la vulnerabilidad persiste. La alfabetización alimentaria es esencial para que los futuros docentes puedan cuidar de su salud y modelar prácticas positivas en su labor educativa. Además, los estudiantes que presentan sobrepeso u obesidad pueden experimentar inseguridad, baja autoestima y rechazo social, lo que amplía su condición de vulnerabilidad emocional y educativa.

4. Entorno escolar y desigualdad alimentaria

El entorno alimentario de la Normal 3 refleja aspectos estructurales que incrementan la vulnerabilidad: Venta predominante de alimentos altos en grasas y azúcares, acceso limitado a opciones saludables, influencia del consumo colectivo entre pares, disponibilidad de aplicaciones de entrega inmediata. Estas condiciones configuran una cultura alimentaria que se normaliza y se reproduce, afectando de manera colectiva a la comunidad estudiantil.

Metodología. La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, al integrar técnicas cuantitativas y cualitativas para el análisis de la educación nutrimental y la vulnerabilidad alimentaria de los estudiantes. El estudio es de tipo descriptivo-diagnóstico e interpretativo, con un diseño no experimental y de campo, ya que se analizó la realidad en su contexto natural, sin manipulación de variables.

La recolección de información se realizó mediante la aplicación de una encuesta dirigida a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, compuesta por preguntas cerradas y abiertas, lo que permitió identificar el nivel de conocimiento, los hábitos alimenticios y las principales dificultades para mantener una alimentación equilibrada. Asimismo, se llevó a cabo el análisis del menú de la cafetería escolar como parte del diagnóstico del entorno alimentario institucional.

Conclusiones. La alimentación no nutritiva identificada en la Escuela Normal No. 3 de Toluca representa un factor de vulnerabilidad que compromete el bienestar, la salud y el proceso educativo de los estudiantes. La relación entre nutrición y educación es inseparable: un estudiante mal alimentado es un estudiante en desventaja física, emocional y cognitiva.

El análisis realizado evidencia que la vulnerabilidad alimentaria no depende únicamente de las decisiones individuales, sino también del entorno escolar, la disponibilidad de alimentos, las dinámicas sociales y la falta de educación nutricional práctica. Para disminuir estas brechas, la institución debe asumir un papel activo mediante políticas internas, programas formativos y cambios en la oferta alimentaria.

Referencias

Gobierno de México. (2024). *Ley General de la Alimentación Adecuada y Sostenible, una revolución alimentaria en México*. https://www.gob.mx/agricultura/prensa/ley-general-de-la-alimentacion-adecuada-y-sostenible-una-revolucion-alimentaria-en-mexico-expertos

Ley General de la Alimentación Adecuada y Sostenible. (LGAAS). *Cámara de Diputados*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAAS.pdf

Ortega Ibarra, E., Hernández-F, M., y Ortega-Ibarra, I. H. (2024). *Ley General de la Alimentación Adecuada y Sostenible: Nueva Política Pública para la Seguridad y Soberanía Alimentaria y Nutrición en México. Divulgare, Escuela Superior de Actopan*. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/view/13491

Formación docente frente al sesgo de carisma en la biodiversidad

Escuela Normal Superior del Estado de México
Gómez-Benítez Aldo

Palabras clave: *formación docente; educación ambiental; biodiversidad; conservación; sustentabilidad.*

Resumen. México forma parte del grupo de países megadiversos y concentra, junto con otros 16, cerca del 70 % de la biodiversidad mundial. No obstante, una fracción considerable de su biota permanece sistemáticamente invisibilizada en los ámbitos educativo, científico y social. La literatura internacional atribuye esta situación al sesgo de carisma, entendido como la concentración de atención, recursos y simpatía en un número reducido de especies emblemáticas, en detrimento de taxa igualmente diversos y ecológicamente relevantes. El objetivo de este trabajo es sintetizar la evidencia disponible sobre sesgo de carisma y educación para la conservación, y derivar un marco teórico–metodológico para la formación inicial de docentes orientada a la conservación de especies invisibilizadas en el Estado de México. Se realizó una revisión narrativa y analítica de literatura en la base Scopus (2000–2025), combinada con un análisis bibliométrico y lexical. Se construyeron dos corpus: estudios sobre educación para la conservación centrados en especies carismáticas y estudios enfocados en especies invisibilizadas o en sesgos taxonómicos. Se analizaron tendencias temporales, diferencias cualitativas entre ambos corpus y una red de co-ocurrencia de términos para el corpus de especies invisibilizadas. Los resultados confirman una asimetría persistente a favor de especies carismáticas, pero muestran que las intervenciones exitosas con taxa invisibilizados comparten rasgos comunes: enfoque situado, prácticas científicas auténticas y atención a dimensiones afectivas. A partir de estos patrones se propone un modelo de formación docente organizado en cuatro ejes estratégicos.

Introducción. México, uno de los 17 países megadiversos, concentra una proporción notable de la flora y fauna mundial gracias a su posición biogeográfica, su compleja orografía y sus marcados gradientes climáticos, que favorecen procesos de diversificación y endemismo (Primack & Vidal, 2019; Morrone et al., 2017). Por ejemplo, en herpetofauna, México se ubica entre los primeros lugares globales, con más de 400 especies de anfibios y cerca de 1 000 de reptiles (Ramírez-Bautista et al., 2023; Suazo-Ortuño et al., 2023).

El Estado de México, aunque ocupa ~1 % del territorio nacional, concentra una alta diversidad biológica. Síntesis recientes documentan miles de plantas, cientos de aves y más de un centenar de mamíferos en la entidad (CONABIO, 2021), así como microendemismos de anfibios y reptiles, entre ellos *Pseudoeurycea robertsi*, *Ambystoma lermaense* y *Geophis berillus* (Sunny et al., 2021; Barragán-Reséndiz et al., 2022; Solano-García et al., 2025; Monter-Pozos et al., 2025). A pesar de ello, muchos de estos taxa tienen escasa presencia en el discurso educativo y social.

La biología de la conservación ha documentado que esta desigual visibilidad responde al sesgo de carisma, que sobrerrepresenta vertebrados grandes y “atractivos” en investigación, bases de datos y financiamiento, mientras subestima a anfibios, reptiles e invertebrados, incluso cuando se encuentran altamente amenazados (Clark & May, 2002; Courchamp et al., 2018; Troudet et al., 2017; Guénard et al., 2025). Este desajuste plantea la necesidad de revisar críticamente cómo la formación docente contribuye, consciente o inconscientemente, a reproducir estas asimetrías.

Métodos. Se realizó una revisión narrativa y analítica de literatura científica sobre educación para la conservación, combinada con un análisis bibliométrico descriptivo y un análisis textual exploratorio. La búsqueda se efectuó en Scopus, por su amplia cobertura interdisciplinaria, considerando el periodo 2000–2025. Los registros se exportaron en formato CSV, se eliminaron duplicados (mediante DOI y otros identificadores) y se clasificaron en dos corpus: corpus de especies carismáticas y

corpus de especies invisibilizadas/sesgo de carisma. Para cada registro se extrajo el año de publicación y se cuantificó el número de estudios anuales por corpus.

Adicionalmente, se realizó un análisis cualitativo de los abstracts y palabras clave para identificar objetivos, enfoques pedagógicos y resultados característicos de cada corpus. Sobre el corpus de especies invisibilizadas se construyó una red de co-ocurrencia de términos. Finalmente, los patrones derivados del análisis temporal, la comparación cualitativa y la red de co-ocurrencia se sintetizaron en un esquema conceptual que vincula estado del arte y hallazgos de la revisión para establecer una propuesta de formación docente.

Resultados Tendencias temporales y asimetría taxonómica. El análisis temporal muestra una asimetría marcada en la producción científica sobre educación para la conservación. A lo largo de 2000–2025, los estudios centrados en especies carismáticas predominan sobre aquellos orientados a especies invisibilizadas o a sesgos taxonómicos.

Contraste cualitativo entre enfoques. El análisis de abstracts y palabras clave revela diferencias sistemáticas entre ambos corpus. En los estudios centrados en especies carismáticas, los objetivos se enfocan en la sensibilización general, el apoyo a programas de conservación y la mejora de actitudes hacia fauna emblemática. Las intervenciones se basan con frecuencia en actividades expositivas o interpretativas de baja intensidad y reportan incrementos en conocimiento y actitudes positivas sin problematizar la selección taxonómica.

Por el contrario, los estudios sobre especies invisibilizadas formulan objetivos compensatorios orientados a cuestionar jerarquías simbólicas y a reducir déficits de conocimiento o emociones negativas. Las intervenciones suelen recurrir a trabajo de campo, contacto directo con organismos, indagación guiada, ciencia ciudadana y actividades centradas en biodiversidad local.

Red de co-ocurrencia y derivación del modelo de cuatro ejes. La red de co-ocurrencia construida a partir del corpus de especies invisibilizadas muestra clusters

conceptuales que asocian a diferentes taxa entre sí, independientemente de si son carismáticos o no.

La integración de estos resultados permitió derivar un modelo educativo para la formación docente estructurado en cuatro ejes estratégicos: (1) revalorización de la biodiversidad local e invisibilizada, mediante el análisis de sesgos en materiales y la incorporación de taxa locales como objetos legítimos de enseñanza; (2) formación basada en prácticas científicas auténticas, enseñando ciencia como práctica mediante observación, registro y monitoreo de especies locales; (3) atención a la dimensión actitudinal y fortalecimiento de la autoeficacia docente para trabajar con fauna estigmatizada; y (4) integración pedagógica y territorial de la conservación, articulando escuela, territorio y comunidad mediante proyectos contextualizados.

Discusión y conclusiones. Los hallazgos de esta revisión confirman que la invisibilización de especies no carismáticas en educación para la conservación es un fenómeno global, pero adquiere particular relevancia en contextos megadiversos como el Estado de México. La combinación de alta diversidad biológica, presencia de microendemismos y fuerte presión antrópica hace que la omisión sistemática de ciertos grupos en los procesos educativos tenga implicaciones directas para la legitimidad social de su conservación.

En este escenario, las Escuelas Normales del Estado de México constituyen un punto estratégico de intervención. Por su función formadora y su distribución territorial, pueden convertirse en nodos donde se reconfiguren las narrativas sobre la biodiversidad mexiquense. El modelo de cuatro ejes propuesto ofrece un marco para que el estudiantado normalista desarrolle criterios críticos sobre qué especies enseña y por qué, incorpore taxa invisibilizados en proyectos de aula y vincule la enseñanza de la biología con la observación y el monitoreo del entorno.

Los ejes de prácticas científicas auténticas y de integración territorial, en particular, permiten que las Normales impulsen proyectos de ciencia escolar o ciencia ciudadana en colaboración con comunidades locales y áreas naturales protegidas, generando información básica sobre presencia y amenazas de especies

poco visibles, al tiempo que fortalecen la identidad territorial y la agencia del profesorado en formación. El eje actitudinal y de autoeficacia docente ayuda a enfrentar mitos y temores asociados a ciertos organismos, como serpientes y anfibios, que pueden limitar su inclusión en las actividades de aula.

Es necesario reconocer que, dada la naturaleza de la evidencia disponible, los efectos esperables de esta propuesta se sitúan principalmente en el plano educativo: cambios en conocimientos, actitudes, prácticas de enseñanza y vínculos escuela–territorio. La consolidación de impactos ecológicos directos requeriría evaluaciones a largo plazo y la articulación con políticas de conservación.

Referencias

Barragán-Reséndiz, L. M., Pavón-Vázquez, C. J., Cervantes-Burgos, R. I., Trujano-Ortega, M., y Canseco-Márquez, L. (2022). *A New Species of Snake of the Geophis sieboldi Group (Squamata: Dipsadidae) from Estado de México*. Herpetologica.

Clark, J. A., y May, R. M. (2002). *Taxonomic bias in conservation research*. Science.

CONABIO. (2021). *La biodiversidad del Estado de México. Estudio de Estado*. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad.

Courchamp, F. (2018). *The paradoxical extinction of the most charismatic animals*. PLOS Biology.

Guénard, B. (2025). Limited and biased global conservation funding means most threatened species remain unsupported. *Proceedings of the National Academy of Sciences.*

Monter-Pozos, Á. (2025). First record of *Crotalus intermedius* for the State of Mexico. *Check List*.

Morrone, J. J., Escalante, T., y Rodríguez-Tapia, G. (2017). Mexican biogeographic provinces: Map and shapefiles. *Zootaxa, 4277*(2), 277-279.

Primack, R. B., y Vidal, O. (2019). *Introducción a la biología de la conservación*. Fondo de Cultura Económica.

Ramírez-Bautista, A. (2023). An updated list of the Mexican herpetofauna. *ZooKeys*.

Solano-García, L. (2025). A new state record of *Sonora michoacanensis* in Central Mexico. *Check List*.

Suazo-Ortuño, I. (2023). Amphibians and reptiles of Mexico: Diversity and conservation. In Jones R.W. , *Mexican Fauna in the Anthropocene.*

Sunny, A. (2021). *A Salamander tale: Relative abundance, morphometrics and microhabitat of the critically endangered Mexican salamander Pseudoeurycea robertsi (Taylor, 1939)*. Herpetozoa.

Troudet, J. (2017). Taxonomic bias in biodiversity data and societal preferences. *Scientific Reports*.

El perfil de ingreso en el posgrado de la ENEF

Escuela Normal de Educación Física
Viridiana Denisse González Rodríguez
Eder Axel Del Valle Pavón
Beatriz Lara Montoya
Laurencio Álvaro Hernández Romero

Palabras clave: *perfil de ingreso, posgrado, educación física, diagnóstico, competencias.*

Resumen. Los programas de posgrado en educación enfrentan el desafío de atender a estudiantes con trayectorias académicas y profesionales diversas, lo cual incide directamente en sus procesos de aprendizaje y en el logro del perfil de egreso. En la Maestría en Educación Física e Intervención Socioeducativa, esta heterogeneidad se manifiesta en diferencias significativas en experiencias docentes, formación disciplinar, competencias investigativas, habilidades digitales y condiciones socio personales. El objetivo de esta ponencia es analizar la relevancia del diagnóstico del perfil de ingreso como estrategia para identificar fortalezas y brechas formativas en estudiantes de nuevo ingreso, así como su contribución al diseño de estrategias pedagógicas, de acompañamiento académico y mejora curricular. Desde un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo-diagnóstico, se propone el uso de cuestionarios diagnósticos, entrevistas semiestructuradas y seguimiento académico durante el primer semestre. Se retoman aportes teóricos del enfoque por competencias, la evaluación diagnóstica y la educación superior inclusiva, destacando la importancia de establecer una línea base que favorezca el tránsito formativo hacia el perfil de egreso.

Introducción. En el contexto actual de la educación superior, los programas de posgrado se enfrentan a escenarios cada vez más complejos derivados de los cambios sociales, educativos y laborales que influyen en las trayectorias formativas

de los estudiantes. Particularmente en el campo de la educación física y la intervención socioeducativa, los programas reciben estudiantes con perfiles académicos heterogéneos, provenientes de distintas disciplinas, con experiencias profesionales diversas y condiciones socio personales diferenciadas.

Diversos estudios señalan que el ingreso a un programa de posgrado no garantiza el dominio de las competencias académicas e investigativas requeridas para responder a las exigencias propias de este nivel educativo (Díaz Barriga, 2013; Perrenoud, 2004). En este sentido, el análisis del perfil de ingreso se convierte en una estrategia clave para comprender las condiciones reales con las que los estudiantes inician su formación y para orientar decisiones pedagógicas e institucionales.

La presente ponencia expone los fundamentos teóricos y metodológicos de una investigación diagnóstica orientada a analizar el perfil de ingreso de los estudiantes de la Maestría en Educación Física e Intervención Socioeducativa, generación 2025–2027, como base para el diseño de estrategias formativas contextualizadas.

El perfil de ingreso en programas de posgrado. El perfil de ingreso se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias previas con las que cuentan los estudiantes al incorporarse a un programa educativo (Tobón, 2010). En el nivel de posgrado, este perfil resulta determinante, ya que se espera que los estudiantes posean capacidades para el análisis crítico, la producción académica y la investigación aplicada.

Desde el enfoque por competencias, Perrenoud (2004) plantea que una competencia implica la movilización integrada de saberes, habilidades y actitudes para la resolución de situaciones complejas. Bajo esta perspectiva, el diagnóstico del perfil de ingreso permite identificar el grado en que los estudiantes están en condiciones de enfrentar las demandas académicas del posgrado.

Asimismo, la evaluación diagnóstica cumple una función pedagógica esencial, al proporcionar información relevante para el diseño de estrategias de enseñanza y acompañamiento académico (Díaz Barriga, 2013). No se trata de

establecer mecanismos de exclusión, sino de reconocer los puntos de partida para favorecer procesos formativos más equitativos.

Competencias en educación física e intervención socioeducativa. La educación física contemporánea se concibe como un campo interdisciplinar orientado al desarrollo integral del sujeto, integrando dimensiones motrices, cognitivas, sociales y emocionales (Blázquez, 2017). En este marco, las competencias profesionales del educador físico incluyen el dominio didáctico, la capacidad de intervención socioeducativa y la reflexión crítica sobre la práctica.

Tobón (2010) señala que las competencias socioeducativas implican la capacidad de intervenir de manera ética y contextualizada en problemáticas sociales, lo cual requiere habilidades socioemocionales, comunicación asertiva y trabajo colaborativo. Sin embargo, dichas competencias no siempre se desarrollan de manera homogénea en las trayectorias formativas previas de los estudiantes.

Por otro lado, las competencias digitales e investigativas se han convertido en ejes transversales de la formación de posgrado. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), la alfabetización digital y científica es indispensable para la producción de conocimiento y la participación activa en comunidades académicas.

Metodología. La investigación se desarrolla desde un **enfoque cualitativo**, con un **diseño descriptivo y diagnóstico**, lo que permite comprender de manera integral las características del perfil de ingreso de los estudiantes (Hernández et al., 2014).
Participantes La población de estudio está conformada por los estudiantes de nuevo ingreso a la Maestría en Educación Física e Intervención Socioeducativa, generación 2025–2027.

Técnicas e instrumentos. Se emplean las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información:

- Cuestionario diagnóstico sobre competencias didácticas, motrices, digitales, conocimientos teóricos, hábitos de estudio, expectativas, habilidades socioemocionales y trayectoria formativa.
- Entrevistas semiestructuradas a una muestra representativa de estudiantes.
- Seguimiento del trayecto académico durante el primer semestre.

La triangulación de técnicas fortalece la validez del estudio, al permitir contrastar información proveniente de distintas fuentes (Flick, 2015).

Implicaciones para el proceso formativo Los resultados esperados permitirán identificar brechas formativas y áreas de oportunidad en relación con el perfil de egreso del programa. Esta información será fundamental para el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas, el fortalecimiento de los procesos de tutoría y el ajuste de los cursos propedéuticos.

Tinto (2012) señala que el acompañamiento académico oportuno es un factor clave para la permanencia y el éxito académico en programas de educación superior, especialmente en contextos de diversidad estudiantil.

Conclusiones. El diagnóstico del perfil de ingreso en la Maestría en Educación Física e Intervención Socioeducativa constituye una estrategia fundamental para comprender las condiciones reales con las que los estudiantes inician su formación. La diversidad de trayectorias formativas puede convertirse en una fortaleza institucional si se cuenta con información sistemática que permita diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

Esta investigación establece una línea base diagnóstica que contribuye a la mejora continua del programa y al fortalecimiento del perfil de egreso, en congruencia con las demandas actuales de la educación superior.

Referencias

Blázquez, D. (2017). *La educación física*. INDE.

Díaz Barriga, F. (2013). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Trillas.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5ª ed.). Morata.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

OCDE. (2019). *Future of education and skills 2030*. OECD Publishing.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Tobón, S. (2010). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Pearson.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?.* UNESCO

Validación de propuesta de retos motores desde la praxiología motriz

Escuela Normal de Educación Física
Jorge Garduño Durán
Ludibeth Solís Mejía
Alma del Consuelo Espinosa Zarate

Palabras clave: p*raxiología motriz, retos motores, educación física, nueva escuela mexicana.*

Resumen. La Educación Física contemporánea enfrenta el reto de superar enfoques mecanicistas centrados en la repetición técnica, para atender las demandas de una educación integral, inclusiva y significativa. La Praxiología Motriz constituye un marco teórico que permite comprender la acción motriz desde una perspectiva sistémica y coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta ponencia presenta avances de una investigación cuyo objetivo es validar el contenido de una propuesta didáctica basada en Retos Motores, fundamentada en la Praxiología Motriz y alineada con los principios pedagógicos y curriculares de la NEM, mediante juicio de expertos. La investigación utiliza un enfoque mixto, con diseño descriptivo, no experimental y transversal. En esta fase se elaboró la propuesta, se diseñaron los instrumentos de validación: dos cuestionarios tipo Likert y dos cuestionarios de preguntas abiertas, estructurados en seis dimensiones praxiológicas: coherencia teórico-praxiológica, validez de contenido, pertinencia pedagógica, aplicabilidad práctica, innovación educativa e inclusión y desarrollo socioemocional, y se conformó el panel de expertos, cuatro especialistas en Praxiología Motriz y tres formadores de docentes con experiencia en la NEM, quienes serán responsables de la validación. Los resultados parciales del pilotaje evidencian un diseño con consistencia teórica y metodológica praxiológica, destacando su potencial para favorecer los propósitos formativos de la NEM. Como conclusión parcial, la propuesta y los instrumentos constituyen una

base sólida para la validación, quedando pendiente la fase de aplicación y análisis de resultados de los expertos.

Introducción. La Educación Física contemporánea enfrenta el reto de superar enfoques centrados en la repetición mecánica y el rendimiento físico, para responder a las demandas de una educación orientada al desarrollo integral, la inclusión y la construcción de aprendizajes significativos (Dávila Sosa, 2023). Este desafío exige replantear las prácticas pedagógicas desde marcos teóricos que otorguen sentido formativo a la acción motriz.

En este marco, la Praxiología Motriz, a partir de los aportes de Parlebas (1998, 2001), se consolida como un referente teórico-científico para comprender la acción motriz como una conducta intencional y situada, en la que convergen dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. La conducta motriz se configura así como el eje del aprendizaje, vinculada a la toma de decisiones, la interacción social y la construcción de significado.

Por su parte, la NEM impulsa una transformación curricular orientada a una educación humanista, inclusiva y centrada en el estudiante (SEP, 2022). Sin embargo, diversos estudios señalan dificultades en la apropiación metodológica de estos principios, lo que genera una brecha entre el currículo y la práctica docente en Educación Física (Garduño Durán, 2024).

Ante este contexto, surge la necesidad de diseñar y validar propuestas didácticas que articulen la Educación Física con los principios de la NEM. Los Retos Motores, sustentados en la Praxiología Motriz y el Modelo de Enseñanza Personalizada, se conciben como situaciones didácticas orientadas a la resolución de problemas, la toma de decisiones, la inclusión y el desarrollo socioemocional.

La presente ponencia expone los avances de una investigación cuyo objetivo es determinar el grado de validez de contenido de la propuesta de Retos Motores en relación con los principios de la Praxiología Motriz y su correspondencia curricular con la NEM, mediante el juicio de expertos.

En esta propuesta, el **reto motor** se concibe como una situación motriz de carácter lúdico que plantea desafíos orientados al desarrollo de la conducta motriz,

al pretender que el estudiante ajuste y reorganice su motricidad en función de sus características personales, del entorno y de las demandas de la tarea (Garduño et al., 2025). La propuesta se fundamenta en la **Praxiología Motriz**, asumiendo que la motricidad se manifiesta en la forma en que el estudiante interactúa con el entorno al afrontar situaciones que exigen una acción intencionada (Parlebas, 1998, 2001; Lagardera & Lavega, 2003).

El diseño de la propuesta se estructuró a partir de dos ejes complementarios que orientaron la formulación de los retos. El primer eje correspondió al Modelo de Enseñanza Personalizada (Pérez Guerrero & Ahedo Ruiz, 2020), cuyos principios pedagógicos se concretaron en la promoción de la autonomía en la gestión de acciones y estrategias motrices, el reconocimiento de la singularidad y la diversidad del alumnado, la apertura a entornos variables que exigieran adaptación y cooperación, y la trascendencia al dotar a los retos de un sentido personal y social.

El segundo eje se fundamentó en los Dominios de la Acción Motriz para garantizar la diversidad de prácticas corporales, considerando la interacción del estudiante con el entorno físico y con los demás participantes, ya fuera en situaciones individuales, cooperativas o de oposición.

Se estableció una progresión de los retos en función de la dificultad, la complejidad y la variabilidad del entorno, con el propósito de favorecer un desarrollo gradual de las competencias motrices y socioemocionales. La evaluación se integró al propio diseño de los retos, incorporando evidencias, procesos de autoevaluación y coevaluación, centrando la valoración en la acción y la conducta motriz.

En el marco de la NEM, se tomó en cuenta la lógica interna de las situaciones, el entorno físico y social, las formas de interacción y la incertidumbre como elementos centrales del aprendizaje, con el fin de potenciar la autonomía, la reflexión sobre la acción y la construcción de aprendizajes significativos a partir de la experiencia motriz.

La redacción de los retos motores influye directamente en la forma en que el estudiante interpreta y ejecuta la acción motriz, por lo que se cuidó que su formulación fuera clara, comprensible, retadora y contextualizada.

La validación de la propuesta requiere un proceso riguroso que garantice su coherencia teórica con la Praxiología Motriz, pertinencia pedagógica con los elementos curriculares de la NEM y viabilidad práctica. Las siguientes dimensiones de análisis permiten evaluar integralmente la propuesta:

- **Coherencia teórico-praxiológica.** Analiza la correspondencia entre la Praxiología Motriz y los enfoques pedagógicos de la NEM, verificando el respeto a la lógica interna de la acción motriz y a las relaciones entre participantes, espacio, tiempo, objetos y reglas. Valora la emergencia de conductas motrices significativas basadas en la toma de decisiones y la comunicación motriz.
- **Validez de contenido praxiológico.** Examina si los Retos Motores representan de manera auténtica las prácticas motrices, reproduciendo adecuadamente los sistemas psicomotrices y sociomotrices, así como las lógicas de cooperación, oposición y cooperación-oposición.
- **Pertinencia pedagógica.** Evalúa la capacidad de los Retos Motores para generar aprendizajes significativos a partir de la experiencia motriz, promoviendo la anticipación, la adaptación y la regulación de la conducta. Considera su potencial para articular dimensiones cognitivas, afectivas y sociales y formar sujetos autónomos y críticos.
- **Aplicabilidad práctica.** Valora la posibilidad de transferir las situaciones motrices a contextos educativos reales, manteniendo su lógica interna. Considera la adaptabilidad a distintos escenarios y el rol del docente como mediador y regulador del sistema praxiomotor.
- **Innovación y transformación educativa.** Analiza el potencial de la propuesta para favorecer la creatividad, la exploración y la autorregulación, resignificando el papel del alumnado como sujeto activo y del docente como diseñador de situaciones motrices.

Inclusión, equidad y desarrollo socioemocional. Evalúa si los Retos Motores promueven la participación de todos los estudiantes y favorecen la convivencia, la empatía, la gestión del conflicto y la toma de decisiones responsables, entendiendo la inclusión y la equidad como resultados de un diseño praxiológico intencionado.

Metodología. La investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, con un diseño descriptivo, no experimental y transversal, orientado específicamente a la validación de contenido de la propuesta. El proceso de validación se realiza mediante el juicio de expertos, seleccionados a través de un muestreo intencional. El panel de expertos se conforma de los siguientes perfiles:

Cuatro Expertos en Praxiología Motriz (57%): Académicos en funciones de prestigiosas instituciones internacionales, con producción científica en praxiología motriz comprobada y disposición para valorar la coherencia interna conceptual de los retos motores manifestada mediante la firma de consentimiento informado.

Tres Docentes formadores de docentes en Educación Física (43%): Académicos en funciones en Escuelas Normales nacionales formadoras de docentes de educación física, con trayectoria en el marco de la NEM y publicaciones sobre aspectos prácticos-pedagógicos, encargados de valorar la aplicabilidad curricular quienes aceptaron participar mediante la firma de consentimiento informado.

Los instrumentos de para la valoración de la propuesta incluyen:

Un cuestionario tipo Likert para valorar dimensiones, y un cuestionario de preguntas abiertas para recuperar valoraciones cualitativas sobre fortalezas, limitaciones y sugerencias de mejora. Se considera la aplicación del método Delphi, en caso de detectarse divergencias significativas entre los jueces.

Para el análisis cuantitativo se empleará el coeficiente V de Aiken, el Content Validity Ratio (CVR) de Lawshe y el coeficiente de concordancia de Kendall (W). El análisis cualitativo se realizará mediante análisis de contenido temático, permitiendo profundizar en los argumentos que sustentan las valoraciones expertas. Finalmente, se llevará a cabo una triangulación de resultados con el fin de integrar la evidencia cuantitativa y cualitativa (Escobar & Cuervo, 2008).

1. RESULTADOS Los resultados corresponden a una fase de avance del proceso de validación de la propuesta de Retos Motores desde la Praxiología Motriz. Los hallazgos se organizan a partir de cuatro acciones principales:

2. Diseño de la propuesta de Retos Motores. El diseño permitió construir un conjunto estructurado de Retos Motores fundamentados en los principios de la Praxiología Motriz y alineados con los planteamientos curriculares de la NEM. El

análisis interno evidenció la incorporación transversal de los principios del Modelo de Enseñanza Personalizada.

3. Diseño de los instrumentos de validación. Se elaboró un cuestionario tipo Likert que integra las seis dimensiones de evaluación definidas, operacionalizadas mediante ítems derivados de referentes teóricos de la Praxiología Motriz y de la NEM. De forma complementaria, se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas para recuperar valoraciones cualitativas, identificar fortalezas y señalar áreas de mejora en la estructura, redacción y regulación de las situaciones motrices.

4. Pilotaje de los instrumentos. El pilotaje se realizó con tres docentes de Educación Física con formación en enfoques contemporáneos. Los resultados mostraron un adecuado nivel de comprensión de las consignas, pertinencia de los ítems y coherencia entre estos y las dimensiones evaluadas, con correcciones mínimas.

5. Conformación del jurado de expertos. Se conformó un jurado equilibrado entre especialistas en Praxiología Motriz y formadores de docentes en Educación Física con experiencia en la NEM, lo que garantiza una valoración integral de la propuesta.

Discusión y conclusiones. Los avances obtenidos permiten discutir la pertinencia de los Retos Motores como una alternativa pedagógica coherente con la Praxiología Motriz y con las orientaciones de la NEM. El proceso de diseño mostró la viabilidad de traducir principios teóricos de la acción motriz en situaciones didácticas concretas orientadas al desarrollo integral.

En concordancia con Parlebas (1998, 2001), la propuesta concibe la conducta motriz como una totalidad significativa en la que la toma de decisiones, la interacción social y la gestión de la incertidumbre ocupan un lugar central. Este enfoque se articula con la NEM al priorizar la autonomía, la inclusión y el sentido social del aprendizaje, lo que evidencia su pertinencia curricular.

Asimismo, el diseño y pilotaje de los instrumentos de validación confirman la importancia de procesos rigurosos para evaluar propuestas didácticas innovadoras

en Educación Física, destacando el valor de integrar perspectivas teóricas y prácticas mediante el juicio de expertos.

En conclusión, se cuenta con una propuesta de Retos Motores con una base teórica y pedagógica sólida, coherente con la Praxiología Motriz y con los principios de la NEM, así como con instrumentos de validación que respaldan la rigurosidad del estudio. La aplicación del juicio de expertos y el cálculo de los coeficientes de validez y concordancia permitirán disponer de un insumo metodológico confiable para su aplicación práctica, relevante para especialistas en Educación Física, diseñadores curriculares y docentes interesados en estrategias innovadoras con impacto educativo y social.

Referencias

Dávila Sosa, M. A. (2023). *¿Cómo entender el enfoque actual de la Educación Física en México?.* SEP. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/IMG_TEX_EN_CON/XRYxuIsx7

Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*, 27–36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

Garduño Durán, J. (2024). El Modelo de Enseñanza Personalizada; una alternativa para la iniciación deportiva. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *3*(9), 1-16. https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4100

Garduño Durán, J., Velázquez Callado, C., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2025). *Retos motores, juegos cooperativos y juegos modificados en educación física*. Editora Bagai. https://doi.org/10.37008/978-65-5368-670-0.11.10.25

Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz.* (F. González, Trad.; 1ra ed.). Paidotribo. (Obra original publicada en 1998)

Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación, 31*(2), 153-161. https://doi.org/10.5209/rced.61992

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Reflexión crítica y desarrollo de la agencia académica en la formación inicial

Escuela Normal de Zumpango
María del Socorro Quintero Mulia
Alma Rosa Garcia Garcia
Nallely Martínez Méndez

Resumen. La presente ponencia analiza la relación entre la reflexión crítica y el desarrollo de la agencia docente en estudiantes del séptimo semestre de la Escuela Normal de Zumpango, a partir de sus experiencias de práctica profesional. En un contexto educativo caracterizado por la diversidad y el cambio, la formación inicial docente enfrenta el reto de preparar profesionales capaces de tomar decisiones fundamentadas, actuar de manera ética y asumir un papel activo en la transformación de su práctica.

Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se emplearon técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y el análisis de diarios de práctica y portafolios reflexivos. Los resultados evidencian que los procesos de acompañamiento y reflexión sistemática favorecen la construcción de una identidad profesional crítica, así como el desarrollo de la agencia docente entendida como la capacidad para interpretar el contexto, cuestionar la práctica, proponer mejoras y actuar con autonomía y responsabilidad.

El análisis del mapeo curricular y de las narrativas de los participantes muestra una articulación entre el pensamiento crítico, la toma de decisiones pedagógicas, el trabajo colaborativo y el compromiso con la comunidad, en coherencia con el Perfil de Egreso del Plan de Estudios 2022, los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana y los principios de la Agenda 2030. La reflexión crítica se consolida como un eje formativo que posibilita resignificar la experiencia, vincular teoría y práctica y fortalecer la agencia profesional.

Introducción. Analizar la relación entre la reflexión crítica y el desarrollo de la agencia docente en los docentes en formación de la Escuela Normal de Zumpango, a fin de comprender cómo se manifiesta dicha agencia durante las experiencias de práctica profesional y cómo la reflexión crítica contribuye a la construcción de la identidad y al fortalecimiento de su desarrollo profesional continuo, generando orientaciones que favorezcan una práctica docente autónoma, consciente y contextualizada.

Se ha manifestado un interés creciente por implementar estrategias de acompañamiento en la práctica docente que favorezcan el fortalecimiento de la trayectoria profesional de los docentes en formación. Dichas estrategias se conciben como dispositivos formativos que posibilitan procesos de reflexión, análisis y construcción colectiva de saberes, orientados a mejorar la intervención pedagógica en contextos reales.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento en la práctica docente se plantea como una estrategia que favorece procesos de diálogo, retroalimentación y análisis sistemático de la experiencia, orientados al fortalecimiento de la identidad profesional y al ejercicio de una docencia consciente, responsable y comprometida con la transformación educativa. Así, esta ponencia tiene como propósito presentar los avances y reflexiones derivados de un proyecto que busca articular el desarrollo de la agencia y la reflexión crítica como pilares para la formación de docentes capaces de responder de manera propositiva a las exigencias del contexto educativo contemporáneo.

Metodología. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo, orientado a comprender los procesos de reflexión crítica y el desarrollo de la agencia docente en los estudiantes normalistas durante sus experiencias de práctica profesional. Este enfoque permitió analizar las percepciones, significados y acciones que los docentes en formación construyen en contextos reales de intervención educativa.

Como técnicas de recolección de información se emplearon la observación participante en escenarios de práctica, entrevistas semiestructuradas y el análisis

de narrativas reflexivas (diarios de práctica y portafolios). Estas técnicas posibilitaron recuperar tanto la voz de los participantes como la descripción de situaciones concretas en las que se manifiestan procesos de toma de decisiones, autonomía pedagógica y reflexión sobre la propia práctica.

Los instrumentos utilizados fueron: guías de observación, guiones de entrevista y formatos de registro reflexivo, diseñados para identificar dimensiones relacionadas con la agencia docente (toma de decisiones, iniciativa, responsabilidad y posicionamiento profesional) y con la reflexión crítica (análisis de la acción, cuestionamiento de supuestos, construcción de sentido y proyección de mejoras).

La población participante estuvo conformada por docentes en formación del séptimo semestre de la Escuela Normal de Zumpango y realizan su práctica profesional en escuelas de educación básica. Se trabajó con un grupo intencional, considerando su disposición para participar y su experiencia directa en contextos escolares diversos.

En cuanto al tratamiento ético de la información, se garantizó el consentimiento informado de los participantes, el resguardo de su identidad mediante el uso de seudónimos y la confidencialidad de los datos recabados. Asimismo, se aseguró que la información obtenida fuera utilizada exclusivamente con fines académicos y formativos, respetando los principios de voluntariedad, anonimato y uso responsable de los testimonios, en coherencia con los lineamientos éticos de la investigación educativa.

Resultados. El análisis del mapeo curricular realizado por los estudiantes de 4° grado de la Escuela Normal de Zumpango evidencia una articulación sólida entre el Perfil de Egreso, los Ejes Articuladores, las Capacidades del Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes, la Malla Curricular del Plan de Estudios 2022 y los campos formativos, lo que permite constatar la coherencia interna del diseño y su alineación con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y la Agenda 2030.

En primer lugar, se identificó que los siete ejes articuladores (inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, artes y experiencias estéticas, y apropiación de las culturas a través de la lectura y

la escritura) se encuentran transversalmente vinculados con los aprendizajes esperados y con las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, éticas y comunicativas que se pretende desarrollar en el estudiantado de la fase 4. Las tablas de mapeo muestran una correspondencia directa entre cada rasgo del perfil de egreso y los campos formativos, lo cual evidencia que la planeación didáctica se orienta al desarrollo integral del alumnado y no únicamente al dominio de contenidos disciplinares.

En relación con las capacidades, los resultados muestran que el pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo colaborativo, el aprender a aprender y el compromiso con la comunidad aparecen de manera reiterada en los distintos campos formativos (Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedad, y De lo Humano y Comunitario). Esta recurrencia confirma que el currículo favorece procesos de análisis, argumentación, toma de decisiones informadas, resolución de problemas y participación social, en congruencia con el enfoque de formación de sujetos autónomos, reflexivos y socialmente responsables.

Se menciona el cruce entre los contenidos, las capacidades y los valores-actitudes permitió identificar que las prácticas educativas propuestas promueven el respeto a la diversidad, la equidad de género, la inclusión, la empatía, la responsabilidad y el cuidado de la vida, tanto en el plano personal como comunitario. Las figuras y tablas del mapeo evidencian cómo estos valores se concretan en aprendizajes situados, vinculados al contexto sociocultural y ambiental de los estudiantes, fortaleciendo su identidad, sentido de pertenencia y conciencia crítica.

Un aporte central del estudio radica en demostrar que la integración del Plan de Estudios 2022 con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el enfoque de capacidades posibilita una planeación coherente, en la que los campos formativos no operan de manera aislada, sino articulados por ejes éticos, sociales y culturales comunes. Esta relación se observa con claridad en la correspondencia entre los contenidos, las capacidades y las dimensiones del perfil de egreso, lo cual respalda la pertinencia de las decisiones curriculares y pedagógicas adoptadas por la academia.

El mapeo curricular constituye una herramienta que orienta el diseño de experiencias de aprendizaje integrales, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la agencia y la participación activa del estudiantado, y fortalece una formación humanista, inclusiva y comprometida con la transformación social, en plena coherencia con los fundamentos teóricos y metodológicos planteados en el documento.

Discusiones y conclusiones. Los resultados obtenidos permiten establecer una relación directa entre el objetivo planteado y los hallazgos derivados del análisis, al evidenciar que la articulación entre reflexión crítica, desarrollo de capacidades y ejes articuladores favorece una formación integral coherente con el Perfil de Egreso del Plan de Estudios 2022 y con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. En contraste con modelos curriculares fragmentados, los resultados revelan una propuesta formativa que supera la enseñanza aislada de contenidos para centrarse en el desarrollo de sujetos capaces de interpretar su realidad, tomar decisiones informadas, trabajar colaborativamente y actuar con responsabilidad ética. Esta articulación confirma que la reflexión crítica no se limita al ámbito cognitivo, sino que se proyecta hacia la construcción de identidad, la conciencia social y el ejercicio de la ciudadanía.

El impacto de estos resultados se observa en distintos niveles. En la comunidad escolar, favorecen prácticas pedagógicas más inclusivas, interculturales y contextualizadas, que reconocen la diversidad cultural, lingüística y social del alumnado.

A nivel institucional, los resultados aportan elementos para la toma de decisiones en el diseño de planeaciones, proyectos de aprendizaje y procesos de evaluación, consolidando una cultura pedagógica orientada al desarrollo integral y a la transformación social. Asimismo, la vinculación con la Agenda 2030 y los ejes articuladores posiciona a la escuela como un espacio formativo que incide no solo en el rendimiento académico, sino en la construcción de comunidades más justas, solidarias y participativas.

El alcance del objetivo se concreta al demostrar que la integración entre reflexión crítica, capacidades y ejes formativos impacta de manera significativa en la comunidad educativa, al fortalecer la agencia de estudiantes y docentes, promover valores de inclusión y corresponsabilidad, y contribuir a la formación de ciudadanos capaces de incidir de manera ética y propositiva en su entorno social, cultural y ambiental.

Referencias

Day, C. (2011). *La identidad profesional del docente*. Narcea.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y planes y programas de estudio*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Marco Curricular Común de la Educación Básica: Hacia una Nueva Escuela Mexicana*. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Acuerdo número 12/10/22 por el que se emite el Marco Curricular Común de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación.

Zeichner, K. y Liston, D. (2014). *La enseñanza reflexiva: una introducción*. Morata.

La vivencia del proceso de titulación en estudiantes de séptimo semestre: un estudio desde la investigación narrativa

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal
Gisela Becerril Estrada
Lourdes Natalie Ortiz Beltrán
Miriam Elizabeth López Jiménez

Palabras clave: *experiencia formativa, vivencia, titulación, investigación narrativa*.

Resumen. La presente ponencia expone los resultados de una investigación educativa desarrollada desde un enfoque cualitativo con método narrativo, cuyo objetivo fue comprender las vivencias formativas que construyen los estudiantes de séptimo semestre durante el proceso de elaboración de su trabajo de titulación, a partir de la propuesta institucional de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. El estudio parte de la noción de experiencia formativa como un acontecimiento que transforma al sujeto (Larrosa, 2006, 2019) y de la investigación narrativa como vía para acceder a los significados que los estudiantes otorgan a su formación (Connelly y Clandinin, 2006). Mediante la redacción de narrativas, se recuperaron relatos que evidenciaron que el proceso de titulación es vivido como una experiencia compleja, atravesada por emociones, retos académicos y procesos reflexivos. Los hallazgos muestran que el acompañamiento docente, la reflexión sobre la práctica y la escritura académica son elementos centrales en la configuración de la experiencia, contribuyendo a la construcción de la identidad profesional docente. Se concluye que el trabajo de titulación constituye un dispositivo pedagógico fundamental en la formación inicial docente, más allá de su carácter administrativo.

Introducción La formación inicial docente en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, se caracteriza por la articulación entre teoría, práctica y reflexión pedagógica, con el propósito de formar profesionales capaces de comprender y transformar su realidad educativa, sobre todo su práctica profesional. En este marco, el trabajo de

titulación representa uno de los momentos más significativos del trayecto formativo, al constituirse como un espacio donde convergen los aprendizajes acumulados a lo largo de la carrera y se ponen en juego capacidades investigativas, reflexivas y críticas.

Para la formación inicial, el proceso de titulación suele ser concebido prioritariamente como un requisito académico-administrativo, centrado en la obtención de un producto final que da cuenta del desarrollo académico argumentativo que ha logrado construir el estudiante en su paso por la escuela normal. Esta mirada tiende a invisibilizar la experiencia vivida por los estudiantes, así como las emociones, tensiones y aprendizajes que emergen durante el proceso. Diversos autores advierten que cuando los procesos formativos se reducen a la lógica del cumplimiento, se corre el riesgo de despojar a la formación de su dimensión experiencial (Larrosa, 2006; Contreras, 2010).

Ante este panorama, la presente investigación se propuso recuperar la voz de los estudiantes de séptimo semestre para comprender cómo viven y construyen el proceso de elaboración de su trabajo de titulación, reconociéndolos como sujetos activos de su formación. La pregunta que orientó el estudio fue: **¿cómo viven y construyen los estudiantes de séptimo semestre las experiencias formativas que orientan el desarrollo de su trabajo de titulación, de acuerdo con la propuesta institucional de la Escuela Normal?**

La noción de **experiencia** constituye el eje conceptual central de esta investigación, en tanto permite comprender el proceso de titulación no solo como una actividad académica, sino como un acontecimiento formativo que incide en la subjetividad de los estudiantes. Desde la perspectiva de Larrosa (2006), la experiencia no se reduce a los hechos o a las actividades realizadas, sino que se define por aquello que *le sucede* al sujeto, lo afecta y lo transforma. En este sentido, la experiencia implica una dimensión de apertura, incertidumbre y vulnerabilidad, ya que, el sujeto no controla completamente lo que la experiencia produce en él.

Larrosa (2019) enfatiza que la experiencia formativa se opone a la lógica de la mera información o acumulación de saberes, pues supone un proceso de reflexión y de transformación subjetiva. Desde esta mirada, el proceso de titulación

puede comprenderse como una experiencia formativa en la medida en que interpela al estudiante, lo confronta con sus saberes, sus límites y sus emociones, y lo conduce a una resignificación de su práctica y de su identidad profesional.

Complementariamente, Dewey (1938) plantea que la experiencia educativa adquiere sentido cuando existe continuidad e interacción entre el sujeto y su entorno. La experiencia no es un evento aislado, sino un proceso que se construye a partir de las condiciones sociales, institucionales y personales en las que el sujeto participa. Esta perspectiva permite entender que la vivencia del proceso de titulación se configura en la interacción entre la propuesta institucional de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, el acompañamiento docente y las trayectorias formativas de los estudiantes.

La categoría de **vivencia** profundiza esta comprensión al poner el acento en la manera en que los sujetos experimentan y significan los procesos formativos desde su propia subjetividad. Max Van Manen (2003) señala que la vivencia (*lived experience*) es siempre situada, encarnada y cargada de emociones, pensamientos y significados. Comprender la vivencia implica, por tanto, atender no solo a lo que los estudiantes hacen durante el proceso de titulación, sino a cómo se sienten, cómo interpretan lo que viven y qué sentido le atribuyen.

La **investigación narrativa** constituye el enfoque metodológico-teórico que permitió acceder a la experiencia y a la vivencia formativa desde la voz de los estudiantes. Connelly y Clandinin (2006) parten del supuesto de que los seres humanos comprendemos el mundo y a nosotros mismos a través de historias, y que la experiencia educativa puede entenderse como una narrativa vivida y contada.

Esta ponencia presenta los principales hallazgos del estudio, destacando el impacto de la propuesta implementada como ruta estrategia para mejorar el proceso de titulación, el valor formativo del proceso de titulación y su contribución a la construcción de la identidad profesional docente.

Metodología: enfoque narrativo. Dentro del enfoque cualitativo, se optó por el **método narrativo**, por su pertinencia para recuperar, analizar e interpretar las experiencias formativas desde la voz de los propios estudiantes. La investigación

narrativa parte del supuesto de que los seres humanos comprenden su vida y su experiencia a través de historias, las cuales permiten organizar los acontecimientos y otorgarles significado (Connelly & Clandinin, 2006).

Connelly y Clandinin (2006) sostienen que la experiencia educativa puede entenderse como una “historia vivida”, y que la narrativa constituye tanto el fenómeno de estudio como el método para investigarlo. Desde esta perspectiva, narrar la experiencia de titulación implica reconstruir los sentidos que los estudiantes atribuyen a su proceso formativo, integrando dimensiones temporales (pasado, presente y futuro), sociales y contextuales.

Asimismo, Clandinin (2013) enfatiza que la investigación narrativa se interesa por la experiencia vivida (*lived experience*), entendida como un proceso continuo en el que los sujetos reflexionan, interpretan y resignifican lo que les ocurre. Esta concepción resulta especialmente relevante para el estudio de la titulación, ya que permite comprenderla como una experiencia en transformación, y no como un evento aislado.

En el ámbito de la formación docente, la narrativa ha sido ampliamente utilizada para analizar los procesos de construcción de identidad profesional, al permitir a los sujetos narrar su devenir como docentes y reflexionar sobre su práctica (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Desde esta perspectiva, el método narrativo se convierte en una vía privilegiada para comprender cómo los estudiantes normalistas construyen sentido durante su proceso de titulación.

La investigación se desarrolló en la **Escuela Normal de Ixtapan de la Sal**, institución dedicada a la formación inicial de docentes, donde el trabajo de titulación forma parte de la propuesta curricular y constituye un requisito para la obtención del título profesional. No obstante, desde el enfoque pedagógico institucional, lel proceso de titulación se concibe como un proceso formativo orientado a la reflexión sobre la práctica docente y a la construcción de saber pedagógico.

El estudio se centró en 24 estudiantes de **séptimo semestre**, etapa en la que se inicia formalmente la elaboración del trabajo de titulación y que eligieron la modalidad de titulación denominada Informe de prácticas profesionales para titularse. Este momento del trayecto formativo resulta significativo, los estudiantes

se encuentran en una fase de transición entre su formación académica y su futura inserción profesional, lo cual influyó en la manera en que viven y significan el proceso.

La participación fue voluntaria y se sustentó en el consentimiento informado, garantizando la confidencialidad y el uso ético de la información. En la investigación narrativa, este aspecto resulta fundamental, los relatos suelen contener experiencias personales y emociones significativas (Clandinin, 2013).

La diversidad de trayectorias académicas de los participantes permitió enriquecer el análisis, al recuperar distintas formas de vivir y significar el proceso de titulación, sin pretender la generalización estadística de los resultados.

La técnica empleada fue la redacción de 24 narrativas, concebido como un dispositivo narrativo que favorece la expresión subjetiva y la construcción de relatos reflexivos. De acuerdo con Clandinin (2013), las narrativas deben permitir que los participantes cuenten sus historias de manera libre, sin restringir su experiencia a categorías previamente definidas.

Este tipo de dispositivo posibilita que los estudiantes narren su experiencia formativa, expresen emociones, describan dificultades y reflexionen sobre los aprendizajes construidos, aspectos centrales para comprender la vivencia del proceso de titulación.

El dispositivo de la narrativa fue orientado considerando los siguientes ejes: la vivencia inicial del proceso de titulación, las experiencias formativas significativas, las emociones asociadas al proceso, las dificultades y retos enfrentados, el acompañamiento académico recibido, los aprendizajes y significados atribuidos a la titulación. El uso de verbos narrativos como *relata*, *describe* y *cuénta,* responde a la lógica del método narrativo, que busca provocar el relato y la reflexión (Bolívar et al., 2001).

El análisis de la información se realizó desde una **perspectiva interpretativa-narrativa**, mediante una lectura profunda y reiterada de los relatos escritos. Según Connelly y Clandinin (2006), el análisis narrativo implica atender no solo al contenido de las historias, sino también a su temporalidad, a los significados construidos y a la forma en que los sujetos narran su experiencia.

El proceso de análisis incluyó:

1. Lectura comprensiva de los relatos.
2. Identificación de unidades de significado.
3. Construcción de categorías emergentes.
4. Interpretación de las narrativas a la luz del marco teórico.

Este proceso permitió articular las experiencias narradas con las nociones de experiencia formativa (Larrosa, 2006), reflexión sobre la práctica (Schön, 1992) e identidad docente (Bolívar et al., 2001).

Resultados. Los resultados evidencian que la vivencia del proceso de titulación se configura como una experiencia formativa compleja, marcada inicialmente por la incertidumbre, pero resignificada progresivamente mediante la estrategia implementada por la Escuela Normal para el ciclo escolar 2025-2026 a través de un acompañamiento académico muy puntual, basado en una estrategia de redacción, para la reflexión sobre la práctica. Tal como plantea Larrosa (2006), la experiencia formativa implica afectación y transformación del sujeto.

El acompañamiento docente desde el curso de Trabajo de Titulación fue determinante, puesto que se constituyó como una mediación pedagógica fundamental, en concordancia con lo señalado por Contreras (2010), quien destaca que el acompañamiento favorece la construcción de sentido y el aprendizaje reflexivo.

La escritura académica, aunque vivida como un reto, se convirtió en una práctica formativa que posibilitó la reflexión sobre la práctica docente, tal como lo propone Schön (1992). Finalmente, la narrativa del proceso contribuye a la construcción de la identidad profesional docente, al permitir a los estudiantes resignificar su experiencia formativa (Bolívar et al., 2001).

Discusión y conclusiones. Los hallazgos de la investigación permiten concluir que los estudiantes de séptimo semestre viven el proceso de titulación como una **experiencia formativa integral**, que articula dimensiones académicas, emocionales y pedagógicas. El trabajo de titulación se configura como un dispositivo

pedagógico que posibilita la reflexión sobre la práctica, la construcción de saber pedagógico y el fortalecimiento de la identidad profesional docente. El hallazgo muestra que los 24 estudiantes terminaron su Informe de prácticas en una temporalidad de seis meses, bajo un acompañamiento académico puntual, dirigido e impulsado desde el curso de Trabajo de titulación, en acompañamiento con un grupo de asesores.

Se evidencia que el acompañamiento académico y la propuesta institucional de la Escuela Normal titulada ruta estratégica para la construcción del trabajo de titulación en su modalidad de informe de prácticas, jugó un papel fundamental en la manera en que los estudiantes vivieron y resignificaron su experiencia. Reconocer la dimensión vivencial del proceso de titulación permite revalorar su sentido formativo y abrir posibilidades para mejorar los dispositivos de acompañamiento en la formación inicial docente.

Referencias

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.

Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (2006). *Narrative inquiry*. Jossey-Bass.

Contreras, J. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. Morata.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué*. Candaya.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

La metacognición para mejorar la comprensión lectora

Escuela Normal No. 1 de Toluca
Karem Vilchis Pérez

Palabras clave: *comprensión lectora, metacognición, investigación acción, mejora.*

Resumen. El presente escrito da cuenta de los resultados obtenidos de un proceso de investigación desarrollado en la Licenciatura en Educación Primaria. El propósito del proceso indagatorio fue fortalecer la comprensión lectora mediante el uso de la metacognición. Para ello, se recurrió al uso de la investigación-acción como enfoque metodológico que permitiera incidir en la mejora de las prácticas docentes que los formadores de docentes realizamos al interior de las escuelas normales.

La investigación adquirió un doble sentido: por un lado, proponer una forma distinta de concebir y desarrollar la docencia; y por otro, atender una problemática específica identificada al interior del grupo participante.

Introducción. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la calidad funge como un elemento clave en los procesos de formación de todos los niveles educativos. En específico, en la formación de docentes, dentro de las Escuelas Normales, el proceso de enseñanza se pretende hacer desde los señalamientos del perfil de egreso, que menciona los preceptos a consolidar en cada uno de los futuros docentes, de tal forma que cuenten con los elementos suficientes para enfrentarse a la educación básica en sus distintos niveles. De ahí que uno de los principios que debe alcanzar es comprender el entorno pedagógico, político, socioeducativo, didáctico, entre otros, para el logro de su perfil de egreso. En consecuencia, la comprensión lectora es fundamental en su proceso de formación, dado que permite la comprensión de su entorno para adquirir nuevos conocimientos que le permitan ejercer su práctica pedagógica, de ahí que surge el cuestionamiento ¿cómo mejorar la comprensión lectora en estudiantes del 5º semestre de la Licenciatura de Educación Primaria?

Lo anterior me llevó al desarrollo de de una investigación para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, el enfoque propuesto para responder a la investigación se sustentó en la metacognición. la metodología se basé en un enfoque de tipo cualitativo, bajo las estructuras que señala la investigación acción, y con la propuesta de Antonio Latorre (2005), que plantea un camino para mejorar la práctica docente, a través de ciclos de reflexión y acción.

Bajo este enfoque, realicé una propuesta soportada en Flavell, que reconoce a la metacognición como una forma en que el sujeto toma conciencia de sus propios procesos mentales. La estrategia didáctica se configuró en un instrumento soportado en el curso de Herramientas Básicas de la Investigación del 5º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Los resultados obtenidos me permitieron observar que, si bien la metacognición es una forma de mejorar la comprensión lectora, los cuidados en la medición de progresos y avances debe ser cuidadosa y sistematizada, de tal forma de se determine específicamente los espacios a atender o mejorar en el mismo proceso de intervención.

Metodología. La presente investigación se desarrolló desde una perspectiva de tipo cualitativa, apoyado con la metodología de investigación acción, con el propósito de alcanzar el objetivo planteado. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa, al considerar la complejidad que constituye la comprensión de la realidad, requiere de un entendimiento holísticO, que exige el uso de diversas herramientas metodológicas y epistémicas (Bisquerra, 2009).

Específicamente en el ámbito educativo, la investigación cualitativa no sólo permite la comprensión de un fenómeno sino su posible transformación, en palabras de Sandín (citado en Bisquerra, 2009), es "una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento" (274).

En este sentido de transformación Elliot (2005) señala que la investigación acción se convierte en una forma de cambiar una circunstancia dentro de las aulas, es decir, implica “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (88).

En el mismo sentido, Kemmis (citado en Latorre, 2005), considera que es una forma de investigación autorreflexiva, que pretende mejorar o comprender las prácticas educativas o sociales, así como el espacio donde tienen lugar.

Antonio Latorre comprende que la investigación acción conlleva espacio de mejora y transformación a través de la acción, es decir “persigue a la vez resultados de acción e investigación; como un diálogo entre la acción y la investigación. Conlleva la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento” (p. 29).

Desde este enfoque se realizó una investigación acción práctica y crítica, que se vincula con la elección del problema de investigación realizada por el docente, quien además asume la organización, el seguimiento y el control integral del proceso; tiene que ver con un proceso profundo de adquirir conciencia crítica para transformar la realidad, con la posibilidad de que el docente se coloque como sujeto activo, reflexivo e informado, para intervenir en la realidad educativa.

En el marco de la propuesta de investigación acción, el plan de acción se fundamentó en la propuesta de Flavell (1979), quién brindo los elementos para estructurar el documento empleado para mejorar la comprensión lectora mediante la metacognición, mientras que Cassany (2001), Barret (1968) y Solé (1992), orientaron el instrumento para medir la comprensión lectora de los estudiantes a lo largo de la propuesta.

Resultados. Para dar cuenta de los resultados obtenidos en el proceso de intervención, en relación a la comprensión lectora, implementé un documento metacognitivo que además de dar cuenta de la evolución en la comprensión lectora, permitía hacer referencia a la conciencia que cada sujeto tiene sobre su propio aprendizaje, de ello se obtuvo que la mayoría de los estudiantes lograron un avance

en la comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, y lectura crítica.

Respecto a la comprensión literal se observó que la mayoría de los estudiantes logró recuperar los puntos más relevantes de la lectura, situación que era necesaria para realizar la tarea solicitada, específicamente después de la quinta aplicación se observó un avance significativo. en este caso ningún alumno se ubicó en requiere apoyo, la mayoría de los estudiantes se encontró en nivel “en proceso” (95.2%), en tanto un estudiante se encontró en desarrollado 4.8%).

Referente a la comprensión inferencial, los resultados que se obtuvieron por los estudiantes en torno a la capacidad de establecer relaciones entre ideas, anticipar información y realizar inferencias a partir del contenido de los textos. La mayoría se colocó en proceso (61.9%), mientras que el resto se ubicó en desarrollado (38.9%), lo que evidencia un avance en la capacidad para ir más allá de la información explícita y construir significados implícitos.

En relación con la lectura crítica o juicio valorativo, la mayoría de los estudiantes se encontraron en el nivel “en proceso” (85.7%), en tanto, los demás estudiantes se encuentran en “desarrollado” 14.3%). lo que implica que la mayoría de los estudiantes lograron valorar el contenido, expresar acuerdos o desacuerdos y justificar sus posturas, situación que resultó relevante, ya que la lectura crítica implica procesos cognitivos y metacognitivos de mayor complejidad.

De forma paralela en relación con la metacognición, observé que los estudiantes asignaron un mayor valor al proceso lector mediante diversos elementos como: la capacidad de reflexionar sus procesos de aprendizaje, las estrategias que mejor les funcionaban y las experiencias que obtenían en cada una de las lecturas.

Discusión (conclusiones). Las propuestas formativas que se desarrollan dentro de las Escuelas Normales son de suma importancia, no solo por el proceso de transmisión y construcción de conocimiento, sino por el perfil que se esta formando, ya que los alumnos aprenden y aplican lo que observan de su proceso formativo, al respecto Rosas (como se citó en Ducoing, 2005), menciona que en el desarrollo de

una profesión no sólo se adquieren conocimientos, sino se construyen significados de cómo realizar la tarea docente.

Bajo esta perspectiva el uso de la metacognición para el fortalecimiento de la comprensión lectora resultó ser una herramienta adecuada, ya que permitió que cada estudiante analizara sus procesos para el logro de aprendizajes y reconocer nuevas estrategias para alcanzar las metas establecidas de manera inicial, en este sentido, Solé (2012) sostiene que el aprendizaje es y debe ser un proceso personal, que implica proceso de regularización y decisión.

A partir de esta toma de conciencia personal, la comprensión lectora resultó favorecida, ya que se fortalecieron procesos de comprensión, análisis y reflexión, propios del proceso lector, que implica la construcción de un vínculo entre el sujeto y el texto.

De este modo se observa que la comprensión lectora se vio fortalecida por el uso de la metacognición ya que la diferencia entre los niveles obtenidos de manera inicial a los que se obtuvieron en el transcurso de las aplicaciones fue significativa, observando en la comprensión literal; reorganización de la información; comprensión inferencial; y lectura crítica o juicio valorativo.

Referencias

Barrett, C. (1968). *Taxonomía de los niveles de Comprensión Lectora*.

Bizquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Muralla.

Cassany, D. (2001). *Construir la escritura*. Grupo Planeta.

Ducoing, P. (2005). *Sujetos, Actos y Procesos de Formación* (Vol. 8). Grupo Ideograma.

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Editorial Morata.

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

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Gráo

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación, 59*, 43-61. https://doi.org/10.35362/rie590456

Capítulo 7. Seguimiento a egresados y prácticas profesionales

Diversificar contenidos disciplinares, su impacto en el proceso de enseñanza

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
Leonel Juan Alcázar López
Gabriela Gómez Gutiérrez
Diana Magali Nuñez Soto

Palabras claves: *educación, contenidos disciplinares, enseñanza, aprendizaje*.

Resumen. Este proyecto emerge de la necesidad de dar atención y seguimiento a los estudiantes de las escuelas primarias que constantemente se enfrentan a retos que les demanda un alto dominio cognitivo de algún contenido, según *Tomlinson (2003)* dentro de este discurso acerca de la diversidad existente en las aulas de educación primaria, afirma que “los centros escolares todavía preparan a los niños más para los exámenes que para a vida” *(p.51)*. Aquí el problema surge de dos cosas muy relevantes, que los estudiantes casi nunca son considerados como sujetos diferentes y que preparar para la vida en la actualidad también significa preparar para los exámenes,

El problema incluye con más atención a estudiantes que deben enfrentar el reto de ingresar a un nivel medio superior en su vida, pero aquí también hay que considerar que estos estudiantes no han logrado ingresar por un rendimiento escolar bajo que habían tenido previamente.

Introducción. Según *Brailovsky (2008)* “los maestros formados en estos últimos años opinan que la formación recibida no los prepara lo suficiente para el trabajo con los niños, ni en el dominio o conocimiento de los temas que tienen que enseñar” *(p.28)*.

Actualmente se pretende apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje¸ es un requisito indispensable para poder llevar a cabo la enseñanza, pero este proceso no solo se ha impedido por prácticas tradicionales, la relación con

los estudiantes se ha mantenido vigente con el antiguo modelo vertical, “En la relación alumno-profesor predomina la autoridad del segundo, con un aspecto cognoscitivo paternalista: lo que dice el profesor es respetado y cumplido por el alumno, con principios educativos poco flexibles(...) Es una relación de superior a inferior” *(Pedagogía de la educación tradicional, 2006, p.3)*¸ hay estudiantes que han preferido abandonar los estudios debido a la presión y a la nula consideración de sus estilos y ritmos de aprendizaje, entonces ¿es problema de los contenidos o de los docentes que aún no ha diversificado estos ?. En un acercamiento a la evaluación, esta pedagogía ha optado por una punitiva, donde se sabe o no, cuando según *Álvarez (2001)* en este sentido afirmo que “la evaluación constituye una oportunidad excelente (…) donde afloren las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas” *(p.3)*¸ sin embargo constantemente es el momento más correcto para hacerle notar al estudiante que no ha logrado un aprendizaje y solamente esperar que lo haga mejor.

Cuando un docente se enfrenta a un grupo de estudiantes, asume también que no todos aprenderán de la misma manera, busca las mejores maneras para intervenir y crear situaciones de aprendizaje significativas para sus estudiantes, previo a esto, según Perrenoud (2004) para su primer competencia reclama que “conocer los contenidos que se enseñan es lo mínimo cuando se pretende instruir a alguien” (p.25), sin embargo esto no es suficiente para poder asumir la tarea docente, se requiere además saber diversificar los contenidos, establecer las metas u objetivos y anticipar cualquier contingencia. El contenido es “Aquello que quiere que sus alumnos aprendan y los materiales o mecanismos que va a utilizar a tal efecto” (Tomlinson, 2003, p.32), en otra traducción propia, es la manera en que recibimos el conocimiento, solo bastaría adaptarlo a la situación, al estudiante.

Los contenidos no solo pueden ser enfocados en que el estudiante los conozca y los ejecute, esperando que lo haga la primera vez y de manera efectiva, Tomlinson (2003) al respecto sobre la diversidad afirma que “algunos alumnos necesitan discutir con sus compañeros la ideas para poder entenderlas bien. Otros trabajan mejor solos y escribiendo. Otros necesitan tener claro la idea global antes de que las partes concretas cobren sentido” (p.33), es por esto que cuando se

pretende que los contenidos puedan ser aprendidos, requieren ser también enseñados de otra manera y concretados a su vez, esto para verificar su eficacia, Tomlinson (2003) define al docente como un líder que junto con sus seguidores “planifican, marcan objetivos, verifican los progresos, analizan los fracasos y los éxitos, y tratan de multiplicar estos últimos aprendiendo de los errores” (p.35), entonces la enseñanza ya no puede dejarse en manos de un solo protagonista, sino que varios podrán cooperar para edificarla y garantizar su eficacia.

Entonces llevar a cabo un proceso de diversificación requiere incluso más esfuerzo que tan solo reducir los contenidos para su fácil comprensión, sin embargo constantemente algunos abandonan la tarea, debido a que cada grupo es diferente al anterior y es preferible entregarse a la fatiga para reducir el peso que conlleva ser docente, Tomlinson (2003) también revisa esta concepción y destaca que el concepto diversificación, es más bien que “el docente no trata de diversificar todos los contenidos para cada niño y durante todos los días. En lugar de ello selecciona momentos de la secuencia educativa en los que diversificar la instrucción” (p.37).

Metodología. La investigación se está realizadando haciendo uso de una metodología cualitativa e interpretativa (entrevistas, diario de clase y guiones de observación), porque se hizo uso de diferentes guiones de observación categorizados y con consideración en el ecosistema, de un diario de clase en el uso de ejes de análisis específicos a situaciones problemáticas y entrevistas de preguntas abiertas centradas en conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitieron la nutrición de los instrumentos utilizadosa los grupos donde se realizaron las prácticas educativas asignados a los alumnos en formación de la Escuela Normal No 4 de Nezahualcóyotl lo que permitió identificar aquellos fenómenos que ocurren cuando el docente imparta algún contenido, en un contexto áulico y totalmente natural con todas sus dificultades y procesos naturales.

Los participantes en la investigación son 27 estudiantes del grupo de 3 II de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela *Normal 4 de Nezahualcóyotl*, asignados a cuatro escuelas de educación primaria en el Municipio de Nezahualcóyotl.

Resultados El presente proyecto de investigación se realiza durante el periodo que comprende el ciclo escolar 2025-2026 en el curso de Investigación e innovación de la práctica educativa, correspondiente al quinto semestre.

Durante los periodos de práctica los docentes en formación reconocerán al ambiente como uno natural, con su proceso totalmente intacto, Zabala (2000) en un estudio cualitativo de la práctica educativa, afirmo que “lo que sucede en el aula solo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella” (p.15), debido a que se actua como un agente externo a todas estas interacciones causantes de todo lo natural.

Una vez más impactado por la respuesta de la estudiante acerca de su proceso para obtener un resultado se puede comprobar lo que Tomlinson (2003) mencionaba acerca del perfil de aprendizaje, afirmando que “algunos estudiantes captan mejor una idea cuando la ven directamente ligada a sus propias vidas y experiencias. Otros tienen la capacidad de pensar en ella de un modo más conceptual” (p.34), mientras previo a la entrevista la docente explicaba a un estudiante con algunos de sus marcadores y con algunas actuaciones, además de que a algunos les ofreció una especial atención, entonces pude comprobar que ella era la líder que Tomlinson (2003) mencionaba y trabajaba con sus seguidores.

Discusión. La diversificación de la enseñanza constituye una oportunidad para que todos los estudiantes de 5to semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal No 4 de Nezahualcóyotl, participen, desarrollen sus capacidades y aprendan y, a la vez, una oportunidad de desarrollo profesional para su formación docente y la comunidad escolar.as estrategias diversificadas deben responden a la pluralidad en el aula, según el enfoque inclusivo los recursos de apoyo están destinado para todos los educandos asignados, se proporciono una experiencia educativa en la que los estudiantes aprenden a valorar diferentes perspectivas y a resolver problemas de manera creativa, convivir en el aula con niños y niñas provenientes de diversas culturas y formas de pensar fomenta la empatía y el pensamiento crítico.

Conclusión. El desarrollo del presente trabajo sobre la diversificación curricular garantiza la pertinencia y relevancia del proceso educativo permitiendo a los docentes en formación desarrollar aprendizajes que adquieren sentido y significado para él, así como su involucramiento en problemáticas de su comunidad para desarrollar un pensamiento complejo, viendo el mundo de manera integrada.

La diversidad en la escuelas de prácticas donde se dearrollo este trabajo proporciona una experiencia educativa en la que los estudiantes aprenden a valorar diferentes perspectivas y a resolver problemas de manera creativa. Convivir en el aula con niños y niñas provenientes de diversas culturas y formas de pensar fomenta la empatía y el pensamiento crítico

Finalmente la consideración de una práctica de aula diversificada permitirán que la comunidad educativa avance en la eliminación de barreras en este aspecto, promoviendo así una educación donde todos puedan participar y aprender

Referencias

Alba, C. (2008). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*.

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata

Ander Egg, E. (1993). *El proyecto curricular en las instituciones educativas*. Magisterio del río de la plata.

Arteaga. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Brailovsky, D. (2008). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Noveduc.

Casanova. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. Muralla.

Del Pilar. (2017). *Cuando los jóvenes enseñan a sus abuelos a usar las TIC: Construcción de experiencias educativas. En aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social*.

INEE. (2017, 29 de diciembre). Más de un millón de alumnos abandonan sus estudios en México cada año. *EL PAÍS*.

https://elpais.com/internacional/2017/12/29/mexico/1514515236_401874.html

Luchetti, E., y Berlanda, G. (1998). *El diagnostico en el aula*. Rio de la plata.

Avedaño, G. (2006). *Módulo teorías y modelos pedagógicos*.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. GRAÓ.

Meirieu. (1992). *Aprender. Si, pero ¿Cómo?*. Octaedro.

Méndez. (2017). La tutoría en la educación media superior como estrategia docente para atender a la diversidad. En *aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social*.

Perrenoud. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. GRAÓ.

SEP. (2017). *Elementos de la planeación didáctica y la evaluación*. SEP.

Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. OCTAEDRO

Valera. (2017). Educación inclusiva con equidad y calidad en las escuelas multigrado del estado de chihuahua: reto para el docente. En *aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social*.

Zabala. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. GRAÓ.

Los ejes articuladores en la práctica profesional de los normalistas

Escuela Normal de Tlalnepantla
Marina Yolanda Marín Casas
Yazmyn Alvarado Armeyda
Mónica Tapia Reveles

Palabras clave: *formación docente, transformación social, ejes articuladores, práctica profesional.*

Resumen. La implementación del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana ha situado a los ejes articuladores como fundamentos éticos, políticos y pedagógicos de la práctica docente. En este marco, la formación inicial de maestras y maestros adquiere un papel estratégico, al ser el espacio donde dichos ejes deben resignificarse y traducirse en acciones pedagógicas orientadas a la transformación social. La presente ponencia reporta un avance de investigación de corte cualitativo etnográfico, cuyo objetivo es analizar cómo los docentes responsables del Trayecto de Práctica Profesional y saberes pedagógicos perciben la integración de los ejes articuladores en los procesos de la práctica profesional de estudiantes normalistas.

En esta primera fase se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes acompañantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología y la Química, con el fin de recuperar su mirada sobre la planeación, intervención y comprensión de los ejes articuladores en la práctica profesional. El análisis temático permitió identificar resultados preliminares que muestran que, desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes reconocen los ejes en el plano discursivo y formal; sin embargo, enfrentan dificultades para traducirlos en acciones pedagógicas intencionadas, coherentes y con sentido ético-político. Estos hallazgos subrayan la relevancia del docente acompañante no sólo como mediador, sino como agente de transformación social, responsable de tensionar la práctica formativa, problematizar el currículo y favorecer procesos de

apropiación crítica que eviten que los ejes articuladores se reduzcan a formalismos administrativos.

Introducción. La implementación del Plan de Estudios para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria (SEP, 2022) representa un cambio sustantivo en la manera de concebir la educación básica y la formación docente. En este nuevo marco curricular, los ejes articuladores: inclusión; pensamiento crítico; interculturalidad crítica. equidad de género; vida saludable; apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas se constituyen como fundamentos éticos, políticos y pedagógicos que atraviesan los campos formativos y orientan la acción educativa hacia la justicia social, la equidad y la transformación social.

La centralidad de estos ejes implica que la tarea docente deja de concebirse como un ejercicio técnico para asumirse como una praxis social, ética y política (Freire, 1970). En este sentido, las Escuelas Normales ocupan un lugar estratégico, ya que en ellas se forman a futuros docentes encargados de concretar los principios de la NEM en las prácticas escolares. Sin embargo, diversos indicios en la formación inicial muestran que existe una brecha entre el currículo prescrito y la práctica formativa cotidiana, en la cual los ejes articuladores corren el riesgo de reducirse a referentes discursivos o exigencias administrativas.

El proyecto de investigación Los ejes articuladores en la práctica docente de los estudiantes normalistas surge de la necesidad de comprender cómo se están apropiando estos principios en los procesos de formación. La presente ponencia es un reporte de investigación parcial y se centra exclusivamente en el análisis de las primeras entrevistas realizadas a docentes responsables del Trayecto de Práctica y saberes pedagógicos, quienes acompañan de manera directa la planeación, intervención y reflexión de los estudiantes normalistas en contextos reales de enseñanza.

Se parte de la premisa de que la mirada del docente acompañante resulta fundamental para comprender si los ejes articuladores están operando como herramientas de transformación social o si se mantienen como formalismos

curriculares. Desde un enfoque crítico–reflexivo, se concibe a estos docentes no sólo como mediadores entre el currículo y la práctica, sino como agentes de transformación social, responsables de tensionar la formación, problematizar la experiencia y favorecer la construcción de un currículo crítico o emancipador.

Metodología. Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con diseño etnográfico (Geertz, 1992), orientado a comprender los significados que los actores educativos construyen en torno a la práctica docente y al lugar que ocupan los ejes articuladores en la formación inicial.

En esta primera fase participaron docentes responsables del Trayecto de Práctica y saberes pedagógicos de las Licenciaturas en Educación Primaria y en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología y la Química, quienes acompañan, observan y evalúan las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas.

La técnica principal fue la entrevista semiestructurada, guiada por un instrumento organizado en cinco ejes: presencia de los ejes en la planeación, frecuencia y selección; aplicación didáctica, influencia del contexto escolar y nivel de comprensión ética y política. Las entrevistas se transcribieron y se analizaron mediante codificación temática, identificando categorías emergentes relacionadas con formalización curricular, jerarquización de ejes, aplicación didáctica, condicionamientos institucionales y sentido formativo.

Resultados. Del análisis de las entrevistas emergen cinco núcleos interpretativos principales. Presencia de los ejes: los docentes señalan que los estudiantes normalistas incorporan los ejes articuladores en sus planeaciones, en gran medida porque forman parte del formato institucional. No obstante, advierten que con frecuencia su inclusión responde más a un requisito administrativo que a una apropiación reflexiva, ya que no siempre se articulan de manera consistente con las actividades de enseñanza.

Jerarquización de los ejes articuladores: desde la mirada de los acompañantes, los ejes más recurrentes son vida saludable, pensamiento crítico e inclusión, mientras que interculturalidad crítica, igualdad de género y artes y

experiencias estéticas suelen omitirse o trabajarse superficialmente. Esta jerarquización se asocia a la formación previa de los estudiantes, a los contenidos disciplinares y a la orientación de los programas analíticos de las escuelas de práctica.

Dificultades en la aplicación didáctica: los docentes reconocen que los estudiantes identifican teóricamente los ejes, pero enfrentan dificultades para aplicarlos. Predominan expresiones básicas como adecuaciones curriculares o preguntas detonadoras, sin que los ejes logren reorganizar la lógica de la intervención docente.

Condicionamientos del contexto escolar: las culturas institucionales influyen de manera decisiva. En algunas escuelas se promueve el trabajo con la NEM, mientras que en otras persisten resistencias, confusión curricular o prácticas híbridas, lo que genera tensiones en los estudiantes y limita su margen de acción.

Comprensión ética-política incipiente: los docentes coinciden en que la comprensión del sentido ético y político de los ejes es aún inicial. Predomina una visión técnico-curricular, aunque se reconocen intentos por vincularlos con la justicia social, la inclusión y la equidad.

Discusión y conclusiones. Los resultados preliminares de este avance de investigación permiten comprender que la integración de los ejes articuladores en la formación inicial docente se encuentra en un momento de transición, marcado por tensiones entre el discurso curricular, las prácticas heredadas y los procesos emergentes de resignificación pedagógica. Desde la mirada de los docentes responsables del Trayecto de Práctica y saberes pedagógicos, los estudiantes normalistas han comenzado a reconocer los ejes articuladores en la planeación y en la intervención didáctica; sin embargo, dicho reconocimiento se sitúa todavía, en gran medida, en un nivel formal, declarativo e instrumental (Habermans,1987).

La jerarquización de algunos ejes particularmente vida saludable, inclusión y pensamiento crítico evidencia que los normalistas tienden a apropiarse de aquellos que se vinculan de manera más directa con los contenidos disciplinares o con problemáticas visibles en el aula. En contraste, ejes como la interculturalidad crítica,

la igualdad de género y las artes y experiencias estéticas presentan menor presencia, lo que revela las dificultades para incorporar dimensiones que interpelan las estructuras culturales, las relaciones de poder y los supuestos normalizados de la práctica escolar. Este hallazgo confirma que la transformación educativa no se limita a la incorporación de nuevos componentes curriculares, sino que exige una revisión profunda de las concepciones de conocimiento y de la función social de la escuela.

Desde la perspectiva de los docentes acompañantes, la principal dificultad no radica únicamente en el desconocimiento conceptual de los ejes, sino en la aplicación didáctica de su sentido ético y político. En muchos casos, los ejes se integran como elementos técnicos de planeación, sin lograr reorganizar la lógica de la intervención docente, las relaciones pedagógicas ni la intencionalidad formativa. Esto pone en evidencia la tensión existente entre un currículo normativo y la construcción de un currículo crítico o emancipador, capaz de orientar prácticas verdaderamente transformadoras.

Asimismo, los resultados subrayan el peso del contexto institucional como mediador del proceso formativo. Las culturas escolares, los programas analíticos y las posturas de los docentes titulares inciden directamente en las posibilidades reales de acción del estudiantado normalista. Esta situación confirma que la formación docente es un proceso situado, atravesado por dinámicas que potencian o limitan la apropiación crítica de los ejes articuladores.

En este escenario, el papel del docente del Trayecto de Práctica y saberes pedagógicos se revela como estratégico y políticamente significativo. Desde su propia voz, los docentes acompañantes no se conciben únicamente como mediadores o supervisores, sino como agentes de transformación social, responsables de problematizar la experiencia, desnaturalizar rutinas pedagógicas, confrontar creencias y generar procesos sistemáticos de reflexión. Su función se inscribe en la posibilidad de tensionar el currículo y abrir espacios formativos que permitan a los estudiantes transitar de una comprensión técnico–administrativa hacia una praxis docente crítica, ética y emancipadora.

Esta investigación permite reconocer que los ejes articuladores se encuentran en una fase inicial de construcción, donde coexisten esfuerzos incipientes de integración con prácticas ancladas en esquemas tradicionales de enseñanza, donde la planeación y su concreción en el aula muestran limitaciones en la profundidad, intencionalidad y coherencia ética.

La mirada del docente acompañante resulta fundamental para comprender si los ejes articuladores están operando como herramientas de transformación social o si corren el riesgo de diluirse en formalismos administrativos. Desde esta perspectiva, el Trayecto de Práctica se consolida como un espacio clave para la construcción de una conciencia pedagógica crítica, capaz de articular teoría, experiencia y compromiso social.

Finalmente, este avance permite delinear orientaciones para las siguientes fases del proyecto: profundizar en la observación etnográfica de las prácticas, incorporar la voz de los estudiantes normalistas y diseñar dispositivos de acompañamiento formativo que fortalezcan la reflexión sistemática sobre la práctica. De este modo, se busca contribuir a una formación docente que no solo implemente los ejes articuladores, sino que los viva como principios orientadores para la construcción de una educación más justa, democrática y transformadora.

Referencias

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios 2022 para la educación básica*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Programas sintéticos de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP.

Prácticas profesionales formación, reflexión y transformación desde la NEM

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
Ramiro Maldonado Cortés
María del Pilar Hernández Cruz

Palabras clave: *práctica profesional, formación docente, reflexión, transformación educativa y Nueva Escuela Mexicana.*

Resumen. Este estudio analiza el impacto de las prácticas profesionales en la formación de futuros docentes, enfatizando la reflexión pedagógica y la transformación educativa. Se explora cómo estas experiencias contribuyen al desarrollo de competencias profesionales, éticas y sociales, alineadas con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. A través de un enfoque cualitativo, se examinan las experiencias de normalistas en contextos escolares, destacando la importancia de la reflexión crítica y la innovación pedagógica para formar docentes comprometidos con la justicia social y la inclusión.

Introducción. Históricamente la práctica profesional ha sido un espacio privilegiado de articulación entre la formación inicial docente, la reflexión pedagógica y la acción transformadora que (actualmente) propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este planteamiento no reduce la formación del maestro a la mera ejecución de técnicas; exige comprender el sentido social, ético y político de la labor pedagógica, orientando la profesión docente hacia la atención de la diversidad, la justicia social y la inclusión, retomando lo establecido por el marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana; la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) señala que la escuela debe promover “principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos” (p. 14). Dichas orientaciones sitúan a la práctica profesional como una responsabilidad

pública y compromiso ético, que trasciende de la enseñanza para contribuir a la transformación social.

Los trayectos de formación inicial desempeñan un papel central en estas orientaciones, no sólo transmiten saberes disciplinares y didácticos, deben propiciar procesos de reflexión sistemática que permitan al futuro docente transformar su práctica una vez reconocidas las necesidades y problemáticas situacionales en que llevan a cabo su práctica. Como sostiene Díaz Barriga (2022), la formación docente debe impulsar “una reflexión sistemática que ayude a mejorar la práctica que realizan cotidianamente, y formar un docente para desarrollar una actitud de cambio, de búsqueda permanente en las nuevas prácticas” (p. 62). En este sentido, esa dimensión reflexiva convierte las prácticas profesionales en una acción de reflexión del aprendizaje profesional donde la teoría se confronta con la complejidad sociocultural de las escuelas.

Por lo tanto, hablar de prácticas profesionales con sentido pedagógico, formación, reflexión y transformación implica reconocer que es una experiencia formativa integral, un espacio para la apropiación de principios curriculares, justicia social, inclusión y autonomía profesional, para la reflexión crítica sobre la propia acción y para la generación de propuestas didácticas contextualizadas que favorezcan aprendizajes significativos y una ciudadanía democrática. Desde este enfoque, la formación inicial se confiere como un proceso dialógico, ético y profesional que busca contribuir a una educación pública de calidad, equitativa y comprometida con la realidad de las comunidades mexicanas en que se desarrolla.

Las prácticas profesionales no sólo representan un espacio de aprendizaje técnico, son un entorno de construcción ética y social donde los futuros docentes desarrollan competencias fundamentales para enfrentar la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica de sus estudiantes. Como señala Perrenoud (2004), “el docente reflexivo aprende constantemente de su propia práctica, ajustando sus debe concebirse como un proceso dinámico y flexible, en el que la experiencia, la observación y la reflexión se articulan para generar mejoras educativas significativas y sostenibles.

Por otro lado, la dimensión transformadora de las prácticas profesionales se vincula directamente con la construcción de una identidad profesional, basada en la ética, la responsabilidad y el compromiso social, la formación inicial no se limita a transmitir contenidos, busca que las y los normalistas desarrollen la capacidad de analizar contextos, planificar intervenciones pedagógicas pertinentes y evaluar sus efectos, contribuyendo así a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y al fortalecimiento de la comunidad educativa.

Al considerar las prácticas profesionales como un espacio de formación integral, reflexión crítica y acción transformadora, se reconoce que la educación no es un acto aislado, sino un proceso colectivo que involucra a docentes, estudiantes y comunidades, de esta manera, el aprendizaje se convierten en espacios de innovación pedagógica y transformación educativa, donde se potencia la capacidad crítica, la creatividad y la resolución de problemas, contribuyendo a la consolidación de una escuela inclusiva, equitativa y comprometida con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Metodología. La investigación de la práctica profesional en la formación inicial se aborda desde un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, cuyo propósito es analizar cómo las prácticas profesionales se constituyen en un espacio formativo que articula la teoría pedagógica con la realidad de los contextos escolares, promoviendo la reflexión crítica y la transformación educativa desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). De acuerdo con Carr y Kemmis (1988), la investigación educativa de corte cualitativo “busca comprender las prácticas sociales desde la perspectiva de quienes las realizan, orientando la acción hacia la mejora y la emancipación” (p. 32). Este enfoque permite dar voz a los informantes a fin de interpretar las experiencias, percepciones y procesos reflexivos que los futuros docentes desarrollan durante su práctica profesional.

El enfoque metodológico de esta investigación da la posibilidad de no reducir a la práctica como mera aplicación de estrategias, sino como un proceso formativo, reflexivo y transformador. Perrenoud, P. (2004) sostiene que “el docente reflexivo aprende constantemente de su propia práctica, ajustando sus saberes profesionales

a la complejidad del aula y de la sociedad" (p. 17). Desde esta perspectiva, las prácticas profesionales se convierten en un espacio privilegiado para construir conocimiento pedagógico desde la acción, el análisis y la reflexión crítica.

La metodología propuesta incluirá tres fases:

Fase I: Analizar la práctica docente a partir de la teoría pedagógica y los principios de la nueva escuela mexicana y hacer un estudio exploratorio para la identificación de fortalezas y debilidades en la práctica profesional.

Fase II: Identificar cuál es el proceso por el que transitan los futuros docentes mediante las experiencias de práctica profesional para el desarrollo de la reflexión crítica y mejora de la práctica.

Fase III: Hacer propuestas de mejora a los procesos formativos de docentes en educación básica en apego con la NEM y los planes de estudio vigentes.

Las prácticas profesionales se desarrollan en contextos complejos y diversos, donde la interacción con estudiantes, docentes titulares y comunidades escolares ofrece un campo de aprendizaje dinámico. Tal como lo señala Díaz-Barriga (2021), "el aprendizaje significativo del docente se da cuando logra relacionar los conocimientos teóricos con situaciones reales de enseñanza, reflexionando sobre sus efectos y ajustando sus estrategias" (pág. 45). Este enfoque permite identificar no sólo lo que los futuros docentes hacen en el aula, sino cómo interpretan y dan sentido a sus acciones pedagógicas, consolidando competencias para intervenir de manera ética, crítica y transformadora.

Asimismo, Freire, P. (1997) enfatiza la importancia de la reflexión crítica como motor de transformación educativa: "la praxis educativa surge de la acción y la reflexión crítica sobre la acción, orientando la transformación de la realidad" (pág. 32). Aplicado a la práctica profesional, este enfoque posibilita que los normalistas reconozcan las necesidades y contextos particulares de sus estudiantes, generando estrategias pedagógicas inclusivas que fomenten el aprendizaje integral.

Desde un enfoque interpretativo, la investigación busca también analizar los factores contextuales, culturales y sociales que influyen en la práctica docente, de esta manera, la investigación no sólo describe las acciones de los docentes en formación, sino que interpreta cómo esas acciones generan aprendizajes,

transforman la práctica y consolidan la identidad profesional, de tal manera que la elección de un enfoque cualitativo interpretativo se justifica en la necesidad de comprender la complejidad de la formación docente en un entorno real de aula y escuela. La metodología permite captar los significados que los futuros docentes atribuyen a sus experiencias, cómo desarrollan su pensamiento crítico y cómo estas prácticas contribuyen a su consolidación profesional.

Asimismo, la metodología interpretativa posibilita comprender cómo estas experiencias contribuyen a la transformación educativa, en la medida en que los futuros docentes se convierten en agentes activos que adaptan estrategias pedagógicas a las necesidades reales de sus estudiantes y al contexto sociocultural de sus escuelas, de esta manera, la investigación no se limita a describir las acciones de los docentes en formación, sino que permite interpretar cómo la praxis docente se construye, se reflexiona y se transforma, fortaleciendo la identidad profesional y el compromiso ético del maestro.

Resultados. Mediante búsqueda de información documental y de campo) la formación docente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) destaca la importancia de la reflexión crítica y la autonomía profesional en la práctica, encuestas y entrevistas de seguimiento desde la Normal a titulares en escuelas de práctica muestran que los futuros docentes enfrentan desafíos en la planeación, evaluación y aplicación de estrategias pedagógicas alineadas con la NEM.

Otro dato de investigación que se obtuvo sobre las prácticas profesionales es que en la NEM se enfatiza la necesidad de descolonizar el conocimiento y promover la participación democrática en el proceso educativo, se considera que desde la Normal se apuntala este aspecto pero que debe tener incidencia en el desarrollo de proyectos comunitarios por parte de las y los docentes en formación.

La NEM se fundamenta en un enfoque crítico, humanista y comunitario, que busca formar estudiantes con una visión integral y comprometidos con la transformación social.

La formación docente en la NEM se centra en la práctica reflexiva, la colaboración y la contextualización de los contenidos curriculares. Los docentes en

formación enfrentan desafíos en la implementación de la NEM, como la falta de recursos y la resistencia al cambio, sin embargo, la NEM también ofrece oportunidades para innovar y mejorar la práctica docente, a través de la colaboración y la reflexión compartida, como parte de la primer etapa de investigación, es necesario indagar cómo los docentes de la normal van desarrollando una reflexión crítica capaz de incidir en el logro del perfil de egreso pero con impacto en las escuelas y contextos sociales en atención a sus necesidades y problemas comunitarios.

Discusión y conclusiones La reflexión docente es un proceso que requiere trabajo constante y estructura para lograr niveles profundos. No es algo que surja de manera espontánea, necesita una guía y un acompañamiento adecuados. Contar con modelos y herramientas válidas puede ayudar a los profesores a desarrollar su capacidad reflexiva y crítica.

Un enfoque sistemático y ordenado es fundamental para analizar y valorar la intervención docente, evitando la subjetividad y promoviendo la innovación y mejora continua. La preparación y actualización constante son esenciales para orientar la reflexión crítica y acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La práctica reflexiva es clave para profesionalizar la docencia, ya que implica un desarrollo metodológico y teórico que enriquece la formación de maestros.

En resumen, la reflexión es un proceso que requiere estructura, guía y acompañamiento para lograr niveles profundos y promover la innovación y mejora continua en la práctica docente.

Referencias

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. https://drive.google.com/file/d/1e3V2IaQVXhJUP5shc_C5_w86EIP5sE9A/view.

De los Santos, J., y Tinajero, M. (2024). *Formación docente inicial y prácticas profesionales de la Nueva Escuela Mexicana: Desafíos y oportunidades*.

EduScientia. https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/495/240.

Díaz Barriga, Á. (2022*). Docente y didáctica: Acercamientos polémicos. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*. UNAM. https://www.iisue.unam.mx.

Domingo, À., y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels.pdf

Domínguez, A., Hernández, M., y Pérez, L. (2022). *Investigación e innovación educativa: Reflexiones y experiencias sobre la formación docente*. Editorial Nuevo León.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. https://ia800201.us.archive.org/4/items/PedagogaDeLaAutonoma/PauloFreire-PedagogiaDeLaAutonomia_text.pdf.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education. https://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/Investigacion_sampieri_6a_ED.pdf.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó. https://drive.google.com/file/d/1cgKc53L2BAIgDUU-bObmUxlMyZ2J88rX/edit.

Ramos, J. (2020). *Metodología de la investigación: Fundamentos y aplicaciones en ciencias sociales y educación*. Trillas. https://es.scribd.com/document/467863341.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Parte I: Marco curricular*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Plan-de-Estudios-Educacion-Basica_digital-2024.pdf.

Téllez Salas, V. (2024). *Prácticas profesionales en educación normal: Apuntes para su reflexión. Textos normativos mexiquenses*. https://comunicacion-cientifica.com/bnm/public/libros/libro_10.pdf.

La práctica pedagógica reflexiva para fomentar la vocación docente

Escuela Normal de Atlacomulco
Yadira Corral Garduño

Palabras clave: *metodologías innovadoras, vocación docente, práctica pedagógica, reflexión pedagógica e investigación-acción.*

Resumen. La presente ponencia analiza el impacto de la práctica pedagógica reflexiva en el fomento de la vocación docente en estudiantes de formación inicial de la Escuela Normal de Atlacomulco. El estudio surge a partir de la identificación de bajos niveles de motivación y una débil identificación con la docencia como proyecto de vida profesional en estudiantes del grupo 2° I de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, situación que representa un desafío para la calidad de la formación docente.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto y se inscribió en la metodología de investigación-acción, lo que permitió integrar el diagnóstico de la problemática, la implementación de estrategias pedagógicas reflexivas y el análisis de los cambios generados. La recolección de información se realizó mediante un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, registros de observación y espacios de reflexión grupal. Los datos cuantitativos fueron analizados a través de frecuencias y porcentajes, mientras que la información cualitativa se examinó mediante la identificación de categorías emergentes relacionadas con la motivación y la construcción de la identidad docente.

Los resultados evidencian que, si bien la mayoría de los estudiantes no eligió la docencia por motivos vocacionales, la implementación de prácticas reflexivas puede favorecer una resignificación de su experiencia formativa, una mayor conciencia del rol docente y una valoración más positiva de la profesión. De esta manera, la práctica pedagógica reflexiva se consolida como una estrategia formativa pertinente para fortalecer la vocación docente en la formación inicial,

aportando elementos relevantes para el diseño de procesos formativos orientados al desarrollo de docentes críticos, comprometidos y conscientes de su función social.

Introducción. La formación inicial docente enfrenta actualmente diversos retos derivados de las transformaciones sociales y educativas que demandan profesionales con una sólida identidad por la pedagogía, pensamiento crítico y compromiso ético. En este contexto, la vocación docente se reconoce como un elemento fundamental para el ejercicio de una práctica educativa significativa; sin embargo, a través de observación empírica y entrevistas informales dentro de la Escuela Normal de Atlacomulco, específicamente en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés grupo 2 ° I, se ha identificado una disminución en la motivación y en la identificación de los estudiantes con la docencia como proyecto de vida profesional.

La vocación docente no constituye un rasgo innato, sino una construcción progresiva que se desarrolla a partir de las experiencias formativas, la reflexión sobre la práctica y la interacción con contextos educativos reales. No obstante, factores como el bajo reconocimiento social de la profesión, las condiciones laborales y modelos formativos centrados en la transmisión de contenidos han incidido en percepciones negativas hacia el ejercicio docente, particularmente en contextos socioeconómicos vulnerables. Aunado a lo anterior y, con fundamento principal del proyecto de investigación, factores personales por la selección de la carrera en la Escuela Normal como: No fueron aceptados en las universidades de primera elección, la escuela está cerca de su domicilio, los padres son docentes y desean la misma profesión para sus hijos e hijas, etc.

Ante esta problemática, la práctica pedagógica reflexiva se plantea como una estrategia formativa pertinente para fortalecer la motivación y la identidad profesional de los futuros docentes. Desde esta perspectiva, la reflexión sistemática sobre la acción pedagógica permite articular teoría y práctica, favorecer la autoevaluación y promover una comprensión crítica del rol docente como agente de transformación social.

La presente ponencia tiene como objetivo analizar el impacto de la práctica pedagógica reflexiva a través del diseño e implementación de prácticas pedagógicas bajo el esquema de metodologías activas e innovadoras con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras que permitan a los docentes en formación observar, analizar y reflexionar sobre los procesos metodológicos de la enseñanza-aprendizaje del inglés. De esta forma, el fomento de la vocación docente en estudiantes del grupo 2° I de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Escuela Normal de Atlacomulco, puede tener un impacto positivo y cambiar las perspectivas negativas de la docencia. A partir de un diagnóstico que evidencia bajos niveles de identificación con la docencia, se implementan estrategias reflexivas orientadas a resignificar la experiencia formativa. El estudio aporta elementos relevantes para el fortalecimiento de la formación inicial docente y para la incorporación de la reflexión pedagógica como eje transversal en los procesos educativos normalistas.

Metodología. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, al integrar métodos cuantitativos y cualitativos que permitieron analizar el impacto de la práctica pedagógica reflexiva en el fomento de la vocación docente. Este enfoque resultó pertinente para identificar tendencias generales y, al mismo tiempo, comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes durante su proceso formativo.

El estudio se enmarca en la investigación-acción, debido a su carácter formativo y orientado a la mejora de la práctica educativa. Este enfoque permitió partir de un diagnóstico inicial sobre la motivación y la identificación vocacional, implementar estrategias pedagógicas reflexivas y analizar los cambios generados a partir de su aplicación. La participación activa de los estudiantes favoreció procesos de reflexión crítica sobre su rol como futuros docentes.

La población participante estuvo conformada por 27 estudiantes del grupo 2° I de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Escuela Normal de Atlacomulco. La selección fue de tipo intencional, considerando la accesibilidad del grupo y su pertinencia para el análisis del fenómeno estudiado. Los estudiantes

presentan características diversas en cuanto a trayectorias académicas y contextos socioculturales, predominando aquellos provenientes de entornos rurales y de nivel socioeconómico medio-bajo.

Para la recolección de información, se emplearon diferentes técnicas e instrumentos. En el ámbito cuantitativo, se aplicó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas, orientado a identificar el nivel de motivación, las razones de elección de la carrera y la percepción de la vocación docente. En el componente cualitativo, se utilizaron preguntas abiertas, registros de observación y espacios de reflexión grupal, los cuales permitieron profundizar en las actitudes, percepciones y experiencias de los participantes.

El procedimiento se desarrolló en tres momentos: diagnóstico inicial, implementación de estrategias pedagógicas con enfoque reflexivo y análisis de resultados. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante frecuencias y porcentajes, mientras que la información cualitativa se examinó a partir de la identificación de categorías emergentes relacionadas con la motivación y la construcción de la identidad docente.

En el tratamiento ético de la información se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes. La participación fue voluntaria y los datos se utilizaron exclusivamente con fines académicos y formativos, conforme a principios éticos de responsabilidad y uso adecuado de la información.

Resultados. Los resultados que se presentan a continuación se derivan del análisis de la información obtenida mediante el cuestionario de enfoque mixto, los registros de observación y los espacios de reflexión grupal aplicados a los estudiantes del grupo 2° I de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Escuela Normal de Atlacomulco. La exposición de los hallazgos se organiza en función del objetivo general de la investigación, centrado en analizar el impacto de la práctica pedagógica reflexiva en el fortalecimiento de la vocación docente durante la formación inicial.

En el diagnóstico inicial, los resultados cuantitativos evidencian una débil identificación de los estudiantes con la docencia como proyecto de vida profesional.

En relación con las razones para elegir la carrera, el 66 % de los participantes manifestó motivos externos a una decisión vocacional consciente, tales como la cercanía de la institución, la influencia familiar o la falta de alternativas académicas. Estos resultados coinciden con lo señalado por Cárdenas y Rojas (2020), quienes advierten que la elección profesional poco reflexionada incide negativamente en la motivación y el compromiso de los futuros docentes.

De manera complementaria, los datos referidos a la percepción de la vocación docente muestran que aproximadamente el 81 % de los estudiantes no se identifica plenamente con la docencia ni la concibe como una carrera de vida deseable, mientras que solo una minoría manifestó contar con una vocación definida. Este hallazgo se vincula con los planteamientos de García (2016), quien sostiene que la desmotivación en la formación inicial docente se relaciona con la percepción de una preparación insuficiente para enfrentar la realidad del aula, así como con las condiciones sociales y laborales de la profesión.

Desde el análisis cualitativo, las respuestas abiertas del cuestionario y las reflexiones grupales permitieron identificar percepciones negativas asociadas a la docencia, tales como inseguridad, falta de confianza en las propias capacidades y escasas expectativas respecto al ejercicio profesional. Estas percepciones influyen directamente en la construcción de la identidad docente y en la disposición de los estudiantes para involucrarse activamente en su proceso formativo.

Tras la implementación de estrategias pedagógicas con enfoque reflexivo, se pretende observar cambios favorables en el discurso y la actitud de los estudiantes hacia la docencia. Las actividades de análisis de la práctica, la reflexión guiada y el diálogo colectivo pueden propiciar una mayor conciencia del rol docente, así como una valoración más positiva de la docencia como práctica con impacto social. Estos resultados son congruentes con los aportes de Schön (1987), quien señala que la reflexión sobre la acción favorece el aprendizaje profesional y la construcción de una identidad docente más consciente y crítica.

Asimismo, la participación activa de los estudiantes en el análisis de su propia realidad formativa puede fortalecer procesos de reflexión colectiva y de resignificación de la experiencia educativa. En este sentido, los hallazgos pueden

estar respaldados con la pertinencia de la investigación-acción como enfoque metodológico, de acuerdo con lo planteado por Kemmis y McTaggart (2005), quienes destacan que este tipo de investigación promueve procesos de mejora y transformación a partir de la reflexión sistemática y la acción colaborativa.

En términos de aporte, los resultados evidencian que la práctica pedagógica reflexiva constituye una estrategia formativa pertinente para incidir en la motivación y en el fortalecimiento progresivo de la vocación docente en la formación inicial. Aunque el estudio tiene un alcance local, aporta elementos relevantes para el diseño de estrategias formativas orientadas a integrar la reflexión crítica como eje transversal en la formación normalista, contribuyendo al desarrollo de docentes más conscientes, comprometidos y preparados para enfrentar los retos del contexto educativo actual.

Discusión y conclusiones. Los resultados del estudio permiten confirmar que, el objetivo de analizar el impacto de la práctica pedagógica reflexiva en el fomento de la vocación docente, pueden ser alcanzados. El diagnóstico inicial evidenció una baja identificación de los estudiantes con la docencia como proyecto de vida; no obstante, la implementación de estrategias reflexivas puede propiciar cambios favorables en su percepción y actitud hacia la profesión.

El análisis de los hallazgos muestra que la vocación docente es una construcción dinámica que puede fortalecerse mediante procesos formativos centrados en la reflexión sobre la práctica. La participación activa de los estudiantes en actividades reflexivas permitió resignificar su experiencia formativa, valorar el sentido social de la docencia y asumir una postura más consciente frente a su futuro profesional.

El impacto de la investigación puede manifestarse a nivel individual e institucional. Los estudiantes desarrollan mayor conciencia y disposición hacia el ejercicio docente, mientras que, en el ámbito institucional, los resultados aportan elementos para fortalecer la formación inicial en la Escuela Normal de Atlacomulco mediante la incorporación de la práctica pedagógica reflexiva como eje transversal.

Referencias

Cárdenas, M., y Rojas, L. (2020). Expectativas y motivaciones en el trayecto escolar de estudiantes normalistas: una mirada desde itinerarios vitales. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. En *Memoria Electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (COMIE).

García, G. J. M. (2016). *Formación inicial docente en México: Realidades y desafíos*. Editorial Porrúa.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (2005). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.

Schön, D. A. (1987). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

El desempeño profesional: cumplimiento del perfil de egreso

Escuela Normal de Sultepec
María Guadalupe Cruz Vázquez
Anayeli Gabriela Flores López

Palabras clave: *perfil de egreso, práctica profesional docente, sector productivo, formación inicial.*

Resumen. El presente trabajo aborda de manera integral el desempeño profesional de los egresados de la Escuela Normal de Sultepec, enfocándose en el cumplimiento del perfil de egreso definido en los planes de estudio 2018 y su vinculación con las demandas del sector productivo y social. La investigación se sustenta en el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), que tiene como finalidad evaluar la pertinencia y calidad de la formación inicial docente a través de un análisis detallado de las trayectorias profesionales de las generaciones 2018–2022, 2019–2023 y 2020–2024 de las Licenciaturas en Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria (Español) y Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. El objetivo es analizar de manera detallada el grado de cumplimiento del perfil de egreso en los egresados de la Escuela Normal de Sultepec, identificando competencias consolidadas, áreas de oportunidad y estrategias de fortalecimiento que potencien la vinculación entre la formación inicial docente

La metodología aplicada incluyó encuestas estructuradas que recopilaron datos cuantitativos y cualitativos sobre la preparación académica, las habilidades profesionales y la inserción laboral de los egresados.

Los resultados indican que los egresados muestran un alto dominio disciplinar y didáctico, capacidad para la planeación y ejecución de estrategias pedagógicas, compromiso ético y social, y una destacada disposición para el trabajo colaborativo.

Introducción. El perfil de egreso de la educación normal establece las competencias genéricas, profesionales y específicas que todo docente en formación

debe desarrollar para desempeñarse con eficacia en la educación obligatoria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). Estas competencias se organizan en cinco dimensiones fundamentales:

1. Conocer a sus alumnos, cómo aprenden y lo que deben aprender.

2. Organizar y evaluar el trabajo educativo, realizando intervenciones didácticas pertinentes.

3. Mejorar continuamente como profesional para apoyar el aprendizaje.

4. Asumir responsabilidades legales y éticas para el bienestar de los estudiantes.

5. Participar en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomentar el vínculo con la comunidad.

Asimismo, las competencias genéricas incluyen la capacidad de resolver problemas, aprender de manera autónoma, colaborar en proyectos de impacto social, utilizar TIC de forma crítica y aplicar habilidades comunicativas en diversos contextos. Las competencias profesionales abarcan desde el dominio disciplinar y didáctico, la atención a la diversidad, el uso de tecnologías educativas, hasta la gestión de ambientes inclusivos y el liderazgo escolar. Finalmente, las competencias específicas integran el manejo de contenidos y metodologías para la enseñanza en telesecundaria, el diseño y evaluación de situaciones de aprendizaje en contextos multigrado y la participación en proyectos socioeducativos con impacto comunitario (SEP, 2019).

Objetivo Analizar de manera detallada el grado de cumplimiento del perfil de egreso en los egresados de la Escuela Normal de Sultepec, identificando competencias consolidadas, áreas de oportunidad y estrategias de fortalecimiento que potencien la vinculación entre la formación inicial docente, las necesidades del sector productivo y las demandas socioeducativas del contexto local y nacional.

El concepto de práctica profesional docente, enmarcado en los principios humanistas e inclusivos de la Nueva Escuela Mexicana, se presenta como el eje articulador entre la formación inicial y el desempeño profesional, favoreciendo una educación centrada en el estudiante, contextualizada y con un enfoque transformador.

Metodología. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, combinando el análisis cuantitativo y cualitativo para obtener una visión amplia y contextualizada del desempeño de los egresados. La muestra estuvo conformada por egresados de tres programas de licenciatura: Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria (Español) y Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. El instrumento principal de recolección de datos fue una encuesta estructurada que abordó dimensiones como: dominio disciplinar, planeación y evaluación didáctica, uso de tecnologías de la información, gestión de grupos diversos, liderazgo y vinculación comunitaria. Además, se incorporaron preguntas abiertas para recabar percepciones y propuestas de mejora directamente de los participantes.

El análisis de datos incluyó estadísticas descriptivas para identificar tendencias y frecuencias, así como un análisis categorial para clasificar las respuestas abiertas. Como sustento teórico, se empleó el concepto de práctica profesional docente establecido en la Nueva Escuela Mexicana, que resalta la necesidad de una docencia contextualizada, reflexive y orientada a la inclusión. (SEP, 2019).

Resultados. Los resultados muestran que el 85% de los egresados se siente plenamente competente para diseñar y aplicar planeaciones didácticas alineadas al currículo nacional, mientras que un 82% afirma tener un dominio sólido de los contenidos disciplinares que enseña. En cuanto a la dimensión ética y social, el 90% manifestó un compromiso activo con su comunidad educativa, participando en proyectos que van más allá de la labor en el aula. Asimismo, el 78% de los encuestados destacó su capacidad para trabajar en equipos docentes y generar ambientes inclusivos.

Entre las áreas de oportunidad, un 60% reconoció la necesidad de mejorar su manejo de herramientas tecnológicas avanzadas, y un 55% señaló que se requiere mayor preparación en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Directivos y empleadores coincidieron en valorar la responsabilidad, puntualidad y ética profesional de los egresados, aunque subrayaron la importancia de actualizarse en liderazgo escolar y gestión de conflictos.

Para el análisis se realizó una comparación entre los resultados obtenidos del seguimiento a egresados y los rasgos establecidos en el perfil de egreso de la educación normal (SEP, 2019). Esta comparación permitió identificar el grado de correspondencia entre las competencias declaradas en el perfil y las que los egresados afirman haber desarrollado. En el ámbito de las competencias genéricas, los datos reflejan coincidencias importantes, como la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo y el uso crítico de TIC, aunque en esta última se evidencian áreas de mejora. Respecto a las competencias profesionales, la mayoría de los egresados manifestó dominio disciplinar y didáctico, así como habilidades para gestionar ambientes inclusivos y colaborativos, lo que coincide con los lineamientos del perfil. Sin embargo, el uso avanzado de tecnologías, la atención a la diversidad y la gestión de conflictos aparecen como áreas que requieren fortalecimiento. En cuanto a las competencias específicas, relacionadas con la enseñanza en telesecundaria y contextos multigrado, se observó un cumplimiento parcial: existe un manejo adecuado de contenidos, pero con limitaciones en el diseño de situaciones de aprendizaje innovadoras y en la evaluación en entornos diversos.

Discusión. Los datos reflejan que la formación inicial proporcionada por la Escuela Normal de Sultepec ha logrado consolidar un perfil de egreso acorde a las demandas del sistema educativo, pero que la dinámica social y tecnológica actual exige una adaptación continua. El fortalecimiento del uso pedagógico de la tecnología no solo responde a tendencias globales, sino que amplía las posibilidades de innovación en el aula y facilita el aprendizaje inclusivo.

La práctica profesional docente, entendida como un proceso vivo y contextual, se convierte en el vínculo que une la teoría con la realidad del trabajo educativo, garantizando que el docente pueda adaptarse a contextos diversos, gestionar recursos limitados y promover el desarrollo integral de sus estudiantes. Además, la colaboración con el sector productive ofrece la oportunidad de que los futuros docentes comprendan las competencias necesarias para la empleabilidad y el desarrollo económico de sus comunidades. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). (SEP, 2019). (Escuela Normal de Sultepec, 2025).

Conclusiones. La comparación detallada entre el perfil de egreso y los resultados de la encuesta muestra una alta correlación en competencias genéricas y profesionales, especialmente en el compromiso ético, el dominio disciplinar y la capacidad de trabajo en equipo. No obstante, las competencias específicas presentan un desarrollo desigual: mientras que el diseño de planeaciones y la gestión del aula cumplen con lo esperado, el uso de recursos digitales y la implementación de proyectos de intervención socioeducativa aún no alcanzan el nivel descrito en el perfil de egreso (SEP, 2019). Este hallazgo sugiere la necesidad de reforzar la formación inicial en innovación tecnológica, atención a la diversidad y vinculación comunitaria para cerrar la brecha entre lo esperado y lo logrado.

La evidencia recopilada demuestra que la Escuela Normal de Sultepec forma profesionales de la educación competentes, éticos y comprometidos, capaces de responder a las necesidades de sus contextos inmediatos. Sin embargo, para consolidar un perfil de egreso que responda a los retos del siglo XXI, es indispensable fortalecer las competencias digitales, ampliar la formación en inclusión y diversidad, e impulsar el liderazgo educativo. El desarrollo de una red activa de egresados, la implementación de programas de formación continua y la intensificación de prácticas en contextos diversos son estrategias clave para elevar el impacto de la formación inicial. La vinculación efectiva entre la escuela normal y el sector productivo no solo beneficiará a los egresados, sino que contribuirá directamente al fortalecimiento del tejido social y económico de las comunidades. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). (Escuela Normal de Sultepec, 2025).

Se concluye que la vinculación entre la formación docente y el sector productivo requiere de estrategias innovadoras que promuevan la actualización constante, el desarrollo de competencias emergentes y la creación de redes de colaboración profesional. Este studio no solo ofrece un diagnóstico actual, sino también una ruta para la mejora continua, buscando formar docentes capaces de responder a los desafíos educativos y sociales del siglo XXI. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). (SEP, 2019). (Escuela Normal de Sultepec, 2025). (SEP, 2019).

Referencias

Escuela Normal de Sultepec. (2025). *Informe final de resultados del seguimiento a egresados 20242025*.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Perfil de egreso de la educación normal*. SEP.

Percepciones sobre formación, práctica y egreso en la Escuela Normal No. 3 de Toluca

Escuela Normal No. 3 de Toluca
Luis Manuel González García
Bibiana Berenice Añoveros Andrade
Laura Carbajal Jasso

Palabras clave: *percepción, formación docente, práctica, egreso*.

Resumen. Esta ponencia presenta un avance de investigación que aborda, desde una perspectiva fenomenológica, las percepciones de los egresados de la Escuela Normal No. 3 de Toluca respecto a su formación inicial, práctica curricular y tránsito hacia el egreso. Partiendo del supuesto de que el currículum no es únicamente un plan prescrito, sino una práctica de la recopilación en la experiencia cotidiana de docentes en formación y sus formadores. Retomando a Merleau-Ponty (2003. P.45) y Husserl (1996, p- 112), se plantea que la percepción de los egresados, basada en su experiencia situada en los jardines de niños, constituye una fuente legítima de conocimiento sobre la pertinencia de la formación docente. Se analizan también los dispositivos institucionales de seguimiento a egresados (PISE) y se problematiza la ausencia de la voz de los actores centrales del currículum: estudiantes y docentes. A través del modelo del “experto adaptativo” (Darling-Hammond, 2005, p. 68), se destacan los retos de la práctica curricular, como la complejidad del aula, la escenificación del saber pedagógico y el aprendizaje por observación. Esta investigación busca recuperar la experiencia vivida como una vía para fortalecer la formación docente, visibilizando el papel activo de docentes y alumnos como co-constructores del currículum en acción.

Introducción. La formación docente es un proceso complejo, situado y profundamente humano que no puede reducirse a la adquisición de conocimientos técnicos ni al cumplimiento mecánico de planes de estudio. Es, ante todo, una

experiencia vivida en la que conjuntan saberes, emociones, valores y prácticas que se entretejen en el tiempo y en el espacio de la vida escolar. En este sentido, educar no es simplemente aplicar un currículum; es habitarlo, transformarlo y dotarlo de sentido.

La presente ponencia expone un avance de investigación que busca comprender, desde una aproximación fenomenológica, las percepciones de egresadas de la Escuela Normal No. 3 de Toluca respecto a dos momentos fundamentales de su trayectoria formativa: su formación inicial, y su tránsito hacia el egreso. Estas etapas no se conciben como momentos aislados, sino como un continuo experiencial que moldea la identidad profesional docente.

Asumimos Maurice Merleau-Ponty (2003, 98), quienes nos invitan a recuperar el valor epistemológico de la experiencia vivida —aquello que se percibe, se siente y se comprende desde

En el contexto específico de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, esta investigación adquiere relevancia por la necesidad de reflexionar críticamente sobre los dispositivos institucionales de seguimiento a egresados, como el POSE (Programa de Seguimiento de Egresados) y el PESE (Programa de Evaluación del Seguimiento de Egresados). Si bien estas herramientas buscan ofrecer datos sobre la pertinencia y calidad de la formación, lo hacen desde una lógica predominantemente cuantitativa y externa, sin incorporar de manera sistemática las voces y experiencias de quienes han vivido la formación desde dentro.

Por ello, esta investigación se propone recuperar esas voces. Mediante entrevistas cualitativas y análisis narrativo, buscamos reconstruir cómo los egresados interpretan retrospectivamente su proceso formativo, qué valoran, qué cuestionan y cómo resignifican su paso por la institución a partir de su inmersión en el campo laboral. En este proceso, cobra fuerza la noción del experto adaptativo (Darling-Hammond, 2005, p. 24), entendida como aquella figura docente que no solo reproduce saberes, sino que reflexiona, ajusta, innova y aprende en condiciones cambiantes.

En definitiva, proponemos que la experiencia vivida no sea vista como un complemento anecdótico de la formación, sino como su núcleo constitutivo. A través

del testimonio de las egresadas, buscamos visibilizar que el verdadero impacto formativo no siempre reside en lo prescrito, sino en lo vivido, sentido y comprendido por los propios actores del proceso educativo.

Metodología. La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty ofrece un marco filosófico y epistemológico clave para repensar la educación y la formación docente desde una perspectiva humanista, encarnada y situada. Frente a los enfoques racionalistas y tecnicistas, esta corriente concibe el aprendizaje y la enseñanza como experiencias vividas, donde el cuerpo, la percepción y la afectividad constituyen la base de todo conocimiento. Para Merleau-Ponty, el cuerpo no es un objeto separado de la mente, sino el sujeto mismo de la percepción; es a través de él que el ser humano habita el mundo, construye sentido y se relaciona con los otros.

En el ámbito educativo, esta visión transforma la comprensión del acto pedagógico: aprender no es solo adquirir información, sino apropiarse de experiencias corporales, emocionales y simbólicas. La percepción se entiende como un proceso activo y situado, cargado de historia, cultura e intencionalidad, lo que coincide con enfoques contemporáneos como el aprendizaje significativo y situado. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en la educación preescolar, donde el desarrollo infantil ocurre fundamentalmente a través del juego, el movimiento, la exploración sensorial y la interacción afectiva.

En la formación docente, la fenomenología impulsa una concepción de la docencia como práctica encarnada. El maestro enseña no solo con palabras, sino con su presencia corporal, su voz, sus gestos y su disposición afectiva. Asimismo, reconoce al estudiante —y al futuro docente— como un sujeto corporal, histórico y emocional, constructor de significado a partir de sus vivencias. La práctica reflexiva, apoyada en la narración, la observación y el análisis de la experiencia, se convierte en un eje central para la construcción de la identidad profesional.

Aplicada a la formación inicial de educadoras de preescolar, esta perspectiva revaloriza el cuerpo como lugar de conocimiento, la experiencia como fuente epistemológica y la subjetividad como dimensión formativa. En el contexto de la

Escuela Normal No. 3 de Toluca, la fenomenología también fundamenta la investigación de seguimiento a egresados, al permitir comprender sus trayectorias profesionales desde la experiencia vivida y no solo desde indicadores cuantitativos. A través de entrevistas en profundidad y del análisis fenomenológico, se busca captar los significados que los egresados atribuyen a su formación, a su práctica docente y a las tensiones entre teoría y realidad escolar.

En conjunto, la fenomenología de Merleau-Ponty sustenta una pedagogía crítica, ética y situada, que concibe la educación como un encuentro humano y transforma la formación docente en un proceso de construcción identitaria. Enseñar, desde esta mirada, no es únicamente transmitir saberes, sino acompañar a otros a habitar el mundo de manera más consciente, sensible y compartida.

La voz de los egresados: una fuente crítica de conocimiento. Las egresadas de la Escuela Normal No. 3 son actores centrales del proceso formativo, cuya experiencia constituye una fuente legítima de evaluación curricular. Sin embargo, en los dispositivos institucionales de seguimiento, como el POSE (Programa de Seguimiento de Egresados) y el PESE (Programa Estatal de Seguimiento a Egresados), sus voces no siempre son escuchadas con la profundidad necesaria.

Frente a esto, se propone una reconfiguración epistemológica: considerar sus percepciones no como datos secundarios, sino como insumos fundamentales para el rediseño curricular, la mejora de las prácticas docentes y la pertinencia del modelo formativo. Su experiencia permite detectar vacíos, reformular estrategias de acompañamiento y revalorizar las prácticas formativas más significativas.

Conclusiones: hacia una formación situada, crítica y participativa. A todo esto, la revisión del Plan de Estudios 2018 desde las voces de las egresadas de la Escuela Normal No. 3 de Toluca permite cuestionar las tensiones entre lo que se enseña y lo que realmente se aprende, entre el diseño curricular y la experiencia vivida. Este análisis pone en evidencia la necesidad de:

- Articular el currículo con la práctica real en el aula.
- Reconocer la experiencia como fuente de conocimiento pedagógico.

- Fortalecer los mecanismos de retroalimentación institucional desde una lógica participativa.

Asumir la formación docente como un proceso abierto, continuo y contextualizado.

Solo así podrá construirse un currículum vivo, más allá del papel, que acompañe a las futuros educadores en su tránsito de estudiantes a profesionales reflexivas y transformadoras.

La evaluación y el seguimiento de egresados constituyen herramientas estratégicas fundamentales en los procesos de gestión de la calidad educativa y de mejora continua de las instituciones formadoras de docentes. En el caso particular de las Escuelas Normales, este tipo de estudios permite valorar de manera objetiva y sistemática el impacto real de la formación inicial en el desempeño profesional de sus egresados, así como la pertinencia y efectividad del currículo frente a las exigencias del sistema educativo nacional y las transformaciones sociales contemporáneas.

En un contexto caracterizado por el cambio constante —tanto en los paradigmas pedagógicos como en las políticas educativas—, las instituciones formadoras de docentes se enfrentan al reto de mantener actualizados sus programas de estudio y garantizar la formación de profesionales competentes, críticos, reflexivos y éticos, capaces de responder a las demandas de la educación básica en México. Así, los estudios de seguimiento de egresados y de valoración del desempeño laboral por parte de los empleadores representan un ejercicio de rendición de cuentas y de retroalimentación académica que favorece la toma de decisiones para la mejora institucional.

De acuerdo con Perrenoud (2004), la formación de un profesional competente no concluye con la obtención del título, sino que se prolonga a lo largo de toda la vida profesional. En el ámbito docente, esto implica que las competencias adquiridas durante la formación inicial deben ser movilizadas y adaptadas a situaciones concretas de enseñanza, en contextos educativos diversos y cambiantes. La práctica profesional se convierte, por tanto, en el espacio donde se pone a prueba la solidez de los saberes pedagógicos, disciplinares y éticos

adquiridos en la Escuela Normal. Desde esta perspectiva, la evaluación del desempeño de los egresados en su entorno laboral constituye una forma directa de verificar la efectividad del proceso formativo inicial.

En este sentido, las encuestas aplicadas por la Escuela Normal No. 3 de Toluca a empleadores y egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar se conciben como instrumentos de evaluación que buscan identificar la correspondencia entre el perfil de egreso definido en el Plan de Estudios 2018 y las competencias realmente desarrolladas en la práctica docente. Este ejercicio de análisis no sólo permite determinar si las egresadas están cumpliendo con los rasgos deseables de su perfil profesional, sino que también ofrece información valiosa sobre los factores institucionales, pedagógicos y contextuales que inciden en su desempeño.

Desde la perspectiva de la evaluación educativa, Tobón (2013) plantea el concepto de evaluación de impacto formativo como el proceso sistemático de obtención, interpretación y utilización de información sobre los logros de un programa educativo, con el propósito de retroalimentar su pertinencia, efectividad y calidad. Bajo esta lógica, las encuestas a empleadores y egresados no deben entenderse como instrumentos de control o fiscalización, sino como herramientas diagnósticas y de mejora continua, orientadas a identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la formación docente inicial.

Asimismo, Imbernón (2017) subraya que la calidad de la formación del profesorado depende en gran medida de la capacidad de las instituciones para escuchar y analizar las experiencias reales de sus egresados. El seguimiento sistemático de su trayectoria profesional permite comprender la transferencia de los aprendizajes universitarios al ejercicio docente, así como los desafíos que enfrentan los nuevos maestros al incorporarse al sistema educativo. De igual forma, conocer la opinión de los empleadores —directivos de jardines de niños, supervisores o autoridades educativas— enriquece la evaluación institucional al ofrecer una mirada externa sobre la pertinencia de las competencias desarrolladas durante la formación inicial.

Desde el marco de la gestión educativa basada en resultados, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) enfatiza la necesidad de que las Escuelas Normales implementen mecanismos permanentes de seguimiento y evaluación del perfil de egreso, en concordancia con los objetivos del Plan de Estudios 2018. Dicho plan establece que el docente de educación preescolar debe ser capaz de diseñar, implementar y evaluar procesos educativos que respondan a las características y necesidades de sus alumnos, promoviendo aprendizajes significativos, inclusión, equidad y pensamiento crítico. Por lo tanto, evaluar en qué medida las egresadas de esta institución alcanzan tales competencias es una acción imprescindible para garantizar la coherencia entre el modelo formativo y los resultados obtenidos en la práctica profesional.

De igual modo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) sostiene que el seguimiento de egresados es un componente esencial en los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, pues ofrece evidencias objetivas sobre la empleabilidad, desempeño profesional, y satisfacción con la formación recibida, factores clave para orientar la innovación curricular y fortalecer la pertinencia social de las instituciones educativas.

Referencias

Aoki, T. T. (1993). La implementación curricular como praxis instruccional y pedagógica. En W. F. Pinar y R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum en una nueva clave: Obras reunidas de Ted T. Aoki* (pp. 111-123). Lawrence Erlbaum Associates.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018). *Guía para la autoevaluación de la educación superior*. CIEES. https://www.ciees.edu.mx

Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K. y Duffy, H. (2005). *Preparar a los docentes para un mundo cambiante: Lo que los maestros deben aprender y saber hacer*. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. (2018). *Plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Preescolar*. Secretaría de Educación Pública.

Escuela Normal No. 3 de Toluca. (s.f.). *Oferta educativa y estructura curricular*. https://normal3toluca.edomex.gob.mx/

Escuela Normal No. 3 de Toluca. (2024). *Programa Operativo de Seguimiento a Egresados*.

Ferra-Torres, G.-E., y Edel-Navarro, R. (2024). Balance de la inserción laboral de profesores egresados de escuelas normales, caso Veracruz. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 15*(43), 26-49. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1343

La narrativa pedagógica como herramienta para potenciar la reflexión docente

Escuela Normal de Coacalco
Rosa Elena Baza Sánchez
Rocio Nikte-Ha Salazar Mejía

Palabras clave: *narrativa pedagógica, reflexión concientizada, prácticas profesionales.*

Resumen. En la presente ponencia da muestra de la investigación exhaustiva de la narrativa pedagógica como una herramienta que permite la reflexión docente en los alumnos de tercer semestre de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal de Coacalco.

Esta investigación tiene como objetivo principal indagar perspectivas teóricas sobre la narrativa pedagógica, su uso y metodología, con la finalidad de usarla como una herramienta de reflexión docente y que esta potencialice el perfil de egreso.

Finalmente se realiza un análisis comparativo entre la primera y última narración escrita elaborada por los alumnos de esta institución, donde se visualizó que los alumnos requieren de elementos académicos que les permita narrar de manera crítica y reflexiva.

Introducción. La presente ponencia pretende generar conocimiento acerca del uso de la Narrativa pedagógica como herramienta para el proceso de la reflexión docente con los estudiantes de la Escuela Normal de Coacalco (ENC) de tercer semestre, contribuyendo al fortalecimiento del perfil de egreso de los futuros docentes de la Licenciatura en Educación Primaria.

La narrativa pedagógica, entendida como el relato crítico de la experiencia educativa, se vincula directamente con el pensamiento Freireano, ya que recupera la palabra, la experiencia y el diálogo como ejes del proceso educativo.

En este sentido esta investigación pretende abonar a las necesidades educativas de la Escuela Normal de Coacalco y a los Grupos de Investigación institucional considerando los beneficios que aporta la narrativa pedagógica en el ejercicio de la reflexión docente de la práctica profesional.

Es por ello, que el objetivo de esta investigación es indagar y analizar las bases filosóficas de la narrativa pedagógica para potenciar la reflexión docente, incorporando la metodología narrativa de Paulo Freire y los fundamentos de su método de alfabetización.

Ahora bien, este proyecto de investigación estará construido de la siguiente manera:

El diagnóstico, en donde se muestra el contexto y la necesidad de investigar la problemática, el planteamiento del problema que se pretende mejorar, así como una descripción detallada sobre las condiciones que dominan el interés, la justificación que expone el para qué realizar la investigación, los objetivos que sirven como guía de lo que se quiere lograr, el supuesto en donde se propone la posible solución al problema observado, la revisión teórica sobre los conceptos que resultan relevantes para la realización de este proyecto de investigación, de igual forma contiene la metodología a implementar, diseño y estrategia de intervención, el análisis de los resultados, y conclusiones. De igual forma, se encuentra el apartado de referencias bibliográficas y anexos.

Finalmente se realizará un análisis comparativo entre el uso de la metodología usada en el segundo semestre de la licenciatura y la reflexión realizada al inicio de su formación profesional, arrojando conclusiones interesantes por rescatar.

Metodología. Para que el docente en formación construya una narrativa pedagógica debe primeramente concientizar, reflexionar y valorar diversas situaciones de su quehacer docente.

Para ello es relevante retomar lo que Freire en su pedagogía critica, denomina metodología narrativa, la cual se basada en contar, escuchar y analizar

historias reales, especialmente las experiencias de vida de los propios estudiantes. No es una técnica aislada, sino parte de su educación crítica y liberadora.

Narrar, Significa partir de los relatos de vida: lo que las personas viven, sienten, sufren y sueñan. Esas historias se convierten en el punto de partida para aprender y reflexionar.

¿Cómo funciona la metodología narrativa?

1. El estudiante narra su experiencia
2. Cuenta situaciones de su vida cotidiana (trabajo, familia, comunidad, injusticias, logros).
3. Diálogo y reflexión colectiva
4. El grupo analiza esas historias con preguntas como:
5. ¿Por qué pasa esto? ¿A quién beneficia? ¿Puede cambiarse?
6. Construcción del conocimiento
7. A partir del relato, se introducen conceptos (lectura, escritura, historia, política, ética, etc.).
8. Concientización
9. La narración ayuda a tomar conciencia de la realidad y a verse como sujeto capaz de transformarla.

Resultados. Conforme a los resultados obtenidos en el análisis de los escritos de estudiantes de nuevo ingreso se describe lo siguiente:

Evaluación de habilidades narrativas

- El análisis de las autobiografías permite identificar fortalezas y debilidades en la expresión escrita y la estructura narrativa de los estudiantes.

Reflexión crítica en la escritura

- La escritura autobiográfica fomenta la reflexión sobre experiencias personales, contribuyendo al desarrollo de una identidad profesional en los futuros docentes.

Uso de rúbricas evaluativas

- Implementar rúbricas claras facilita la autoevaluación y mejora continua de las habilidades de redacción, estableciendo criterios objetivos para los estudiantes.

Aplicación de entrevistas y análisis de nuevas narrativas. Entrevistar a los docentes en formación y conocer cómo es que han vivido el proceso de narra de forma concientizada, permitió conocer que es necesario aplicar una estrategia en la cual los alumnos aprendan primeramente a reflexionar críticamente y después a narrar sus experiencias de forma concientizada.

Con respecto a lo anterior es en donde nos damos cuenta la importancia de la narrativa pedagógica, en el aprendizaje para obtener un perfil de egreso deseable. Ya que esto va a permitir un impacto positivo en los dominios del saber que adquieran durante su trayectoria normalista, la narrativa pedagógica ha demostrado ser una herramienta valiosa para ir mejorando la capacidad de autoevaluación y análisis crítico en los futuros docentes, sin embargo, la forma en cómo se lleva a cabo la misma, no ha sido el tanto adecuado.

Los hallazgos de la relevancia para la formación docente subrayan la importancia de integrar la narrativa pedagógica en la formación docente, alineando las experiencias de los estudiantes con las expectativas del perfil de egreso y su desarrollo profesional.

Discusión y conclusiones. La narrativa pedagógica es una herramienta esencial para fomentar la reflexión crítica en los futuros docentes, permitiendo la articulación de experiencias y la construcción de una identidad profesional solida en el contexto educativo actual.

Tenemos claro, que potenciar la reflexión crítica en nuestros alumnos es una necesidad sustancial que se debe trabajar con urgencia con la finalidad de fortalecer su práctica educativa y su desarrollo profesional, la cual facilite la conexión entre conocimientos teóricos y experiencia de prácticas, enriqueciendo su formación

docente y fortaleciendo la capacidad de aplicar estrategias pedagógicas efectivas en el aula.

Sabemos que lo retos son numerosos en nuestra institución, ya que la cultura reflexiva debe estar latente en nuestras aulas, sin embargo, la metodología de esta debe ser clara y precisa.

Dicha metodología debe aportar al docente en formación la posibilidad de potenciar y fortalecer las habilidades metacognitivas que le permitan mejorar la capacidad de autoevaluarse y realizar una reflexión bien concientizada de su quehacer docente.

Se busca, que esta investigación proporcione firmemente lo siguiente en nuestros estudiantes:

- **Conexión teoría-práctica:** La narrativa pedagógica debe permitir al docente en formación integrar sus conocimientos teóricos con experiencias de su práctica, enriqueciendo su comprensión del proceso educativo.
- **Fomento a la metacognición:** a través de la reflexión sobre sus experiencias, deben desarrollar sus habilidades metacognitivas.
- **Potenciar la escritura concientizada:** Mediante la reflexión bien concientizada se puede lograr potenciar la escritura a través de la metodología sugerida para la construcción de una narrativa pedagógica.
- **Creación de comunidades de aprendizaje:** Compartir narrativas con sus pares, promueve el dialogo y la colaboración, enriqueciendo la oralidad, la autoevaluación y coevaluación.

Finalmente, mencionamos y afirmamos, que la narrativa pedagógica impulsa un cambio significativo en la práctica docente al fomentar la reflexión crítica de sus acciones y la conciencia de impacto que tienen estas en su práctica docente, en el proceso educativo y en su vida diaria.

Referencias

Álvarez, G. Y. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.

Balestrini, M. (2001). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación*. BL Consultores Asociados.

Calixto, R. (2009). *El diagnóstico escolar*. Castellanos editores.

DGESPE (2022). *Planes y programas del rediseño 2022 de la Lic. En Educación Primaria de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México*.

Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (diagnóstico)definición de narrativa*.

McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.

McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.

Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Santibáñez, J. (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil: conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*. Trillas.

Acompañamiento para fortalecer los ambientes alfabetizadores en los estudiantes normalistas

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal
María Isabel Navarro Meléndez

Palabras clave: *acompañamiento, estrategias, ambientes alfabetizadores.*

Resumen. La presente ponencia tiene como objetivo dar a conocer los resultados parciales de una investigación basada en la intervención, por lo tanto, se buscó analizar de qué manera las estrategias de acompañamiento pedagógico contribuyen al fortalecimiento de los ambientes alfabetizadores en los estudiantes normalistas. La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo y se desarrolla bajo el método de investigación-acción, lo que permitió intervenir de manera directa en la práctica formativa mediante ciclos de mejora. A partir de la implementación de estrategias de acompañamiento pedagógico se observó una mejora progresiva en la concepción de la alfabetización, así como en el diseño intencionado de ambientes alfabetizadores más ricos, funcionales y contextualizados.

Introducción. La alfabetización es un proceso central en la formación de los sujetos, ya que posibilita el acceso al conocimiento, la participación social y el desarrollo del pensamiento crítico. En el ámbito de la formación inicial docente, particularmente en las escuelas normales, la alfabetización adquiere una relevancia mayor, puesto que los futuros educadores serán responsables de crear condiciones pedagógicas que favorezcan el acercamiento significativo de las niñas y los niños a la lectura y la escritura desde edades tempranas.

La alfabetización no puede reducirse a la enseñanza mecánica de la decodificación y la escritura convencional, sino que debe comprenderse como una práctica social situada, mediada por la interacción, el contexto y la cultura escrita. Desde esta perspectiva, los ambientes alfabetizadores se conciben como espacios físicos, simbólicos y relacionales que promueven el uso funcional y placentero del

lenguaje escrito. No obstante, en la formación normalista se identifican carencias relacionadas con el acceso a materiales de lectura, la consolidación del hábito lector y el desarrollo de prácticas de escritura con propósito.

El antecedente inmediato de esta investigación se encuentra en un diagnóstico previo aplicado a estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el que se evidenció una baja frecuencia de lectura voluntaria, un número reducido de libros académicos propios y un uso predominante de recursos digitales e inteligencia artificial como principales fuentes de consulta y apoyo. Estos hallazgos permiten dimensionar la necesidad de intervenir de manera intencionada en la formación de los futuros docentes, a fin de fortalecer sus propios ambientes alfabetizadores y, con ello, su desempeño profesional.

En este escenario, el acompañamiento pedagógico se posiciona como una estrategia formativa que favorece la reflexión crítica sobre la práctica, el desarrollo de hábitos lectores y la construcción de propuestas didácticas contextualizadas. El abordaje de este tema tiene un amplio potencial de alcance, en virtud de que sus resultados inciden tanto en la formación inicial docente como en la calidad de los procesos de alfabetización en la educación preescolar. El impacto esperado se dirige a la comunidad normalista, a los formadores de docentes y a las instituciones educativas, al ofrecer elementos para repensar el acompañamiento pedagógico en los ambientes alfabetizadores como un proceso sistemático, ético y transformador que contribuye a la mejora de la práctica educativa.

El objetivo de la investigación, de la cual en estas líneas se presentan los resultados de la aplicación del primer ciclo de mejora fue: fortalecer los ambientes alfabetizadores de los docentes en formación de segundo grado de la LEP, a través de la aplicación de estrategias de acompañamiento pedagógico, con la finalidad de mejorar sus competencias en la enseñanza de la lectura y la escritura. Asimismo, la pregunta que guio el proceso investigativo se estableció de esta forma: ¿De qué manera las estrategias de acompañamiento pedagógico pueden fortalecer los ambientes alfabetizadores en los estudiantes normalistas?

Dentro de la revisión teórica y con el fin de dar sustento al proceso de investigación se revisaron distintos aportes en relación con los ambientes

alfabetizadores desde la perspectiva sociocultural. Esta teoría enfatiza el papel fundamental del ambiente o espacio alfabetizador como contexto privilegiado para la mediación de las competencias de lectura y escritura. El ambiente alfabetizador se construye a partir de la interacción continua y reflexiva con textos diversos (libros, carteles, listas, textos producidos en el aula) y con usuarios competentes en el uso social del lenguaje escrito (Ferreiro, 1991).

No se trata solo de un espacio físico, sino de un entorno dinámico de interacción que promueve la familiarización, la exploración y la apropiación progresiva de la cultura escrita. En este sentido, la intervención pedagógica es decisiva para organizar y utilizar los textos de modo que sustenten procesos de comprensión y producción escrita efectivos y auténticos, reduciendo brechas sociales y culturales en el acceso a la alfabetización. Según Lerner (2001) leer y escribir en el ámbito escolar no debería limitarse a ejercicios mecánicos o repetitivos. En cambio, debería estar conectado con las prácticas sociales que dan sentido a la lectura y la escritura

La alfabetización es una práctica y una construcción social (Ferreiro, 2019; Manghi et al., 2016) que varía según las condiciones particulares de cada momento histórico. Por ejemplo, hoy es indispensable incluir el componente digital, los lenguajes multimedia y el uso de las tecnologías, entre otros, a la hora de pensar sobre los procesos de inmersión en la lectura y la escritura de las nuevas generaciones (M. Luna et al., 2019; Selfa, 2022). (citados en Morales y Pulido-Cortés, 2023, p. 6).

La alfabetización ya no puede pensarse solo desde el lápiz y el papel. Como práctica social, cambia con el tiempo y debe responder a los desafíos de cada época. En la actualidad es importante integrar lo digital, lo visual y lo tecnológico en las propuestas educativas. Las niñas y niños no solo leen cuentos: leen pantallas, iconos, emojis, juegos y videos. Por eso, alfabetizar en el presente también implica acompañarlos en el desarrollo de una lectura crítica y creativa de los múltiples lenguajes que habitan en su entorno.

Pero, ¿cómo generar espacios que fortalezcan los ambientes alfabetizadores en los estudiantes normalistas?, se consideró una propuesta desde el

acompañamiento pedagógico. Todo acompañamiento pedagógico provee a los docentes o futuros educadores de un respaldo que fundamenta su práctica en el aula.

Se diseñaron estrategias de acompañamiento pedagógico que buscan promover, impulsar y generar escenarios para las prácticas auténticas de la lectura y la escritura. Éstas también se conocen como prácticas de literacidad y se definen como patrones culturales y sociales que rigen el uso de la lengua escrita en un contexto determinado, implican no solo la habilidad de leer y escribir, sino que incluyen acciones que dejen ver cómo se crean, se usan, se interpretan y se comparten los textos dentro de una comunidad. Algunas de ellas serán: la lectura en voz alta, cafés literarios, socialización de libros, presentación de libros, asistencia a conferencias, paneles, visitas a bibliotecas, a ferias de libros, entre otras.

Metodología. La investigación que sustenta esta ponencia se desarrolla desde un enfoque cualitativo, al privilegiar la comprensión de las experiencias y prácticas de los estudiantes normalistas en relación con los ambientes alfabetizadores y el acompañamiento pedagógico. Este enfoque permite analizar la realidad educativa desde la perspectiva de los participantes, reconociendo la complejidad de los procesos formativos y la diversidad de contextos en los que se inscriben (Martínez, 2011).

El método seleccionado es la investigación-acción, debido a su carácter participativo, reflexivo y orientado a la mejora de la práctica. Este método se organiza en ciclos sucesivos que integran diagnóstico, planeación, acción, observación y reflexión, lo que posibilita intervenir de manera directa en los procesos formativos y ajustar las estrategias implementadas a partir del análisis de los resultados obtenidos.

Las técnicas de recolección de información empleadas incluyen la observación de la práctica pedagógica, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Los instrumentos utilizados fueron guías de observación y matrices de análisis, diseñados con base en las categorías de estudio: acompañamiento pedagógico, ambientes alfabetizadores y práctica docente. La población

participante se conformó por 30 estudiantes de segundo grado, grupo II, de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de estudios 2022, de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. La muestra se determino de manera intencional seleccionando 10 miembros del grupo.

Resultados

Primer ciclo “Creando hábitos”

Actividad 1. “Compartamos un libro”. Se llevó a cabo con el propósito de favorecer la socialización de experiencias lectoras entre las y los estudiantes. Cada alumno eligió un libro de literatura de su interés y elaboró un cartel en el que destacó información clave de la obra; se identificaron aspectos discursivos como el título, elementos importantes de la historia, propiedades del lenguaje; así como características tipográficas y de formato (portada, autor, tipo de texto, tamaño del libro y letra, número de páginas, maquetación, imágenes).

Posteriormente, se organizó un intercambio en parejas, en el que cada estudiante presentó su libro a una compañera o compañero de qué trataba, quiénes eran los personajes principales y las razones por las que eligió ese libro. Una vez concluida la presentación, los roles se intercambiaron, permitiendo que ambos participantes compartieran y escucharan de manera equitativa.

Esta actividad tuvo como finalidad fortalecer la expresión oral, la escucha activa, la seguridad al comunicar ideas y el respeto por la participación de los demás. Asimismo, promovió el interés y el gusto por la lectura, al visualizar al libro como un medio para compartir ideas, emociones y experiencias, contribuyendo así a la construcción de ambientes alfabetizadores significativos en el aula y a reconocerse como un mediador en su futura práctica profesional.

Actividad 2. “Lectura en voz alta de textos infantiles”. Se llevó a cabo de manera permanente, cada estudiante realizó la lectura de un cuento, fábula o historia frente al grupo a partir de la selección de un texto de manera libre. Esta práctica tuvo como finalidad fortalecer las habilidades necesarias para la lectura en voz alta, tales como la entonación, el volumen, la claridad de la voz, la acentuación, el manejo de pausas, la apropiación del espacio frente al grupo y el uso de

onomatopeyas para dar mayor expresividad al texto. De igual manera se propició, en palabras de Padovani (1999), el desarrollo de “los tesoros del narrador”: articulación, ritmo, timbre y gesto.

Asimismo, esta actividad permitió que se practicara de manera constante y progresiva, favoreciendo la seguridad y disminuyendo los nervios al leer frente a un grupo. De esta forma, se fortalecieron los ambientes alfabetizadores al prepararse para realizar lecturas significativas, como práctica en el aula normalista, pero como destinatarios finales los niños de nivel preescolar. De este modo se logró que la lectura de libros en los normalistas sea una práctica atractiva, comprensible y con un propósito claro.

Actividad 3. “Creación de bibliotecas para niños de preescolar”. Se realizó mediante el trabajo cooperativo en equipos de cinco integrantes. Cada equipo diseñó una biblioteca con una temática específica, considerando la importancia de generar espacios cómodos, atractivos y accesibles que motivaran a los niños a acercarse de manera espontánea a la lectura. Estos espacios fueron pensados como ambientes acogedores que favorecieran la exploración libre de los materiales escritos y el disfrute de los libros.

Dentro de cada biblioteca se llevó a cabo una selección de libros adecuados a la edad de los niños de preescolar, los cuales fueron clasificados de acuerdo con sus características, tales como libros ilustrados, libro-álbum y libros-álbum gráficos. Esta organización permitió enriquecer los ambientes alfabetizadores, ya que ofreció diversidad de formatos a fin de propiciar el contacto temprano con distintos tipos de textos.

Discusión y conclusiones. Las actividades desarrolladas en el primer ciclo “Creando hábitos” evidencian la importancia de promover experiencias lectoras significativas que favorezcan la construcción de ambientes alfabetizadores en la formación docente. En la actividad “Compartamos un libro”, la socialización de lecturas permitió que las y los estudiantes asumieran un rol activo como lectores, fortaleciendo la expresión oral, la escucha y la seguridad al comunicar el contenido de un libro de literatura. Estas prácticas coinciden con lo señalado por Chambers

(2007), quien afirma que hablar sobre los libros leídos contribuye a profundizar la comprensión y a consolidar el gusto por la lectura, al convertirla en una experiencia compartida y con sentido social.

Por su parte, la lectura en voz alta de textos, realizada de manera permanente, favoreció el desarrollo progresivo de habilidades expresivas necesarias para leer frente a un grupo, aspecto fundamental para la práctica docente en educación preescolar. Esta actividad no solo fortaleció la competencia lectora de las y los estudiantes, sino que también los preparó para generar experiencias lectoras significativas con los niños. Al respecto, Solé (2012) destaca que la lectura en voz alta cumple una función mediadora clave, ya que permite modelar estrategias lectoras y acercar a los oyentes al significado del texto.

Finalmente, la creación de bibliotecas para niños de preescolar permitió a las y los estudiantes reflexionar sobre la importancia del espacio, la selección de materiales y la diversidad de textos en la conformación de ambientes alfabetizadores. Estos espacios fueron diseñados de manera intencionada con el fin de crear un contacto temprano con la lectura y reconocer al niño como un lector en formación, capaz de explorar y construir sentido a partir de distintos formatos textuales.

Las actividades implementadas estuvieron mediadas por el docente coordinador del curso de Literatura infantil y prácticas de literacidad, de manera que acompañó el proceso en todo momento y en varios espacios modeló algunas de las actividades. Durante el primer ciclo se contribuyó de manera significativa al fortalecimiento de los ambientes alfabetizadores, al promover prácticas lectoras centradas en la interacción, la expresión oral y el disfrute de los libros. Asimismo, favorecieron el desarrollo de habilidades comunicativas y lectoras indispensables para la formación de docentes de educación preescolar.

En conjunto, estas experiencias permitieron consolidar hábitos lectores, reconocer la lectura como una práctica social y formativa, y comprender la relevancia de crear espacios y estrategias que motiven el acercamiento temprano a los textos. De esta manera, se sientan bases sólidas para que las y los futuros docentes promuevan experiencias lectoras significativas en su práctica profesional.

Se concluye que el acompañamiento pedagógico constituye una estrategia formativa clave para fortalecer las competencias lectoras y escritoras de los futuros docentes y, con ello, su capacidad para mediar procesos de alfabetización en la primera infancia.

Referencias

Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis". En Goodman, Y. *Los niños construyen su lectoescritura*. Aique.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Morales, L., y Pulido-Cortés, O. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis & Saber*, 14(37), e16292. http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v14n37/2216-0159-prasa-14-37-e06.pdf

Padovani, A. (1999*). Los tesoros del narrador* en *Contar cuentos, desde la práctica hacia la teoría.* Paidós. Argentina.

Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó.

Resignificar la formación docente mediante narrativa pedagógica y retroalimentación reflexiva

Escuela Normal Superior del Estado de México
Juan Manuel Córdoba Medina
Rocío Jeanett Santín Mazy
Rebeca Carrazco Ortíz

Palabras clave: *narrativa pedagógica, retroalimentación reflexiva, formación docente, saberes docentes.*

Resumen. La formación docente contemporánea enfrenta el desafío de superar modelos estandarizados, reconociendo la experiencia, la subjetividad y el saber situado como fuentes legítimas de conocimiento profesional. En este contexto, la narrativa pedagógica y la retroalimentación reflexiva constituyen dispositivos clave para resignificar los procesos formativos. La narrativa pedagógica, entendida como forma de conocimiento que emerge de la experiencia vivida (Connelly & Clandinin, 1995; Clandinin, 2015), permite reconstruir trayectorias, visibilizar saberes invisibilizados y proyectar sentidos éticos sobre la práctica docente. Por su parte, la retroalimentación reflexiva, entendida como práctica dialógica y ética (Anijovich, 2019), promueve la autonomía profesional y el pensamiento crítico, generando espacios de construcción compartida.

El objetivo de este estudio es analizar cómo la articulación entre narrativa pedagógica y retroalimentación reflexiva contribuye a resignificar la formación docente en programas de licenciatura y posgrado, fortaleciendo la identidad profesional. Respecto al cómo se realiza la investigación, se inscribe en el paradigma interpretativo hermenéutico, con un enfoque cualitativo narrativo. Se realizaron análisis de relatos pedagógicos y sesiones de retroalimentación reflexiva con 25 estudiantes y 10 docentes formadores de docentes, garantizando un tratamiento de la información mediante consentimiento informado y anonimato.

Los hallazgos muestran que la narrativa pedagógica favorece la documentación de saberes docentes, mientras que la retroalimentación reflexiva potencia la autonomía y la mejora situada. En conclusión, la integración de ambas prácticas configuró un dispositivo transformador que permitió cerrar la brecha entre discurso formativo y práctica real, proyectando nuevas posibilidades de acción pedagógica y consolidando una formación docente más ética, crítica y situada.

Introducción. La formación docente en México y América Latina ha estado marcada por tensiones entre enfoques prescriptivos y propuestas dialógicas. A pesar de reformas educativas, persiste una brecha entre discurso formativo y práctica real. Este trabajo tiene como objetivo explorar cómo la narrativa pedagógica y la retroalimentación reflexiva contribuyen a resignificar la formación docente, fortaleciendo la identidad profesional y el discernimiento ético.

Autores como Connelly y Clandinin (1995) destacan que los docentes “no solo viven historias, sino que también las cuentan”, reconociendo la narrativa como forma de conocimiento pedagógico. Villa Núñez (2022) amplía esta visión al situar la narrativa como resistencia crítica frente a modelos normativas. Asimismo, Anijovich (2019) plantea la retroalimentación reflexiva como práctica dialógica y ética que promueve autonomía y pensamiento crítico.

Los saberes docentes constituyen un campo teórico fundamental para comprender la formación profesional de docentes desde una perspectiva crítica y contextualizada. Maurice Tardif (2014) identifica distintos tipos de saberes que configuran la práctica docente: saberes disciplinares, curriculares, experienciales y contextuales. Estos saberes no se adquieren exclusivamente en la formación inicial o de posgrado, sino que se construyen en la interacción con los estudiantes, los colegas, las políticas educativas y las condiciones institucionales.

Por su parte, Mercado (2002) enfatiza el carácter social y situación de los saberes docentes, señalando que estos se producen en la práctica, se transforman con la experiencia y se resignifican en el dialogo con otros. Reconocer estos saberes implica valorar la experiencia como fuente legítima de conocimiento, y abrir

espacios formativos donde el docente pueda narrar, reflexionar y sistematizar su práctica.

En este sentido, la narrativa pedagógica y la retroalimentación reflexiva se convierten en dispositivos que permiten visibilizar, fortalecer y transformar los saberes docentes, al promover procesos de reconstrucción identitaria y profesional.

En consonancia con estas perspectivas, Mora Rojas y Córdoba Medina (2025) sostienen que la “resignificación de saberes pedagógicos, disciplinares y experienciales de docentes en formación se potencia desde lo situación y reflexivo”. Esta idea refuerza la necesidad de dispositivos formativos que integren experiencia, reflexión y ética.

En la formación de docentes, especialmente en lo que respecta a su rol como estudiantes, resulta relevante destacar que la investigación sobre evaluación formativa y retroalimentación ha demostrado que estos procesos favorecen que asuman el control de su propio aprendizaje, convirtiéndose en aprendices autorregulados. Este planeamiento supone un cambio de perspectiva. Al respecto, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) subrayan la importancia de reconocer que los estudiantes desempeñan un papel activo y no meramente reactivo en la producción y utilización de la retroalimentación. Este giro tiene implicaciones significativas en la manera en que los docentes deseñan las evaluaciones y apoyan el aprendizaje de sus estudiantes.

El impacto de este estudio se proyecta en programas de licenciatura y posgrado, ofreciendo estrategias para fortalecer la autonomía docente, cerrar brechas entre discurso y práctica, y consolidar saberes pedagógicos contextualizados.

Metodología. La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo hermeneútico, el cual reconoce que el conocimiento pedagógico se construye a partir de la interpretación de significados en contextos específicos y desde la subjetividad de los actores involucrados. Este enfoque resulta pertinente para indagar en la formación docente, ya que permite comprender como los relatos y las

practicas reflexivas contribuyen a la resignificación de la identidad profesional y de los saberes situados.

Se adoptó un enfoque cualitativo narrativo, orientado a explorar las experiencias de los docentes en formación y en servicio, así como los sentidos que atribuyen a sus trayectorias y practicas pedagógicas. El diseño narrativo posibilitó acceder a las voces de los participantes, reconstruir sus historias profesionales y analizar como la retroalimentación reflexiva incide en la transformación de sus decisiones pedagógicas.

Técnicas e instrumentos. Para la recolección de información se emplearon tres estrategias principales: Entrevistas narrativas en profundidad cuya finalidad fue reconstruir trayectorias formativas, identificar momentos significativos y explorar los sentidos atribuidos a la práctica docente. Se utilizaron guías flexibles que favorezcan la emergencia de relatos espontáneos y reflexivos.

Análisis de relatos pedagógicos, mediante la construcción de narrativas escritas y orales en las que los participantes compartieron experiencias significativas de su práctica docente. Estos relatos fueron sistematizados y posteriormente interpretados desde una perspectiva hermeneútica, atendiendo a los sentidos, tensiones y resignificaciones emergentes.

Estrategias de retroalimentación reflexiva, implementadas a través de sesiones dialógicas en pequeños grupos y tutorías individuales. En estas instancias se utilizaron preguntas orientadoras que promovieron la revisión de supuestos, el reconocimiento de saberes y la construcción de nuevas posibilidades de acción pedagógica.

Población participante. La selección de los sujetos de estudio fue intencional, considerando la diversidad de trayectorias y contextos de práctica, con el propósito de enriquecer la interpretación de los relatos y las dinámicas de retroalimentación. Dicha población estuvo conformada por 20 estudiantes de licenciatura en enseñanza y aprendizaje (biología, español, matemáticas e historia), 5 estudiantes

de Doctorado en pedagógica y 10 docentes formadores de docentes vinculados a los programas educativos de formación inicial y posgrado.

Procedimiento. El trabajo de campo se desarrolló en tres fases. 1. Recopilación de relatos pedagógicos: los participantes narraron experiencias significativas de su práctica, las cuales fueron registradas y organizadas en un corpus narrativo; 2. Aplicación de retroalimentación reflexiva: se realizaron sesiones de acompañamiento formativo, donde los relatos se convirtieron en insumos para el dialogo crítico y la resignificación de la práctica; 3. Análisis hermeneútico: se interpretaron los relatos y las interacciones de retroalimentación, identificando categorías emergentes relacionadas con identidad profesional, saberes situados y resignificación ética.

Consideraciones éticas. El estudio garantizó un tratamiento ético riguroso de la información. Se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes, quienes fueron informados sobre los objetivos, alcances y posibles usos de los resultados. Se aseguró el anonimato mediante la codificación de datos y la eliminación de referencias personales en los relatos. Asimismo, se respetó la voz de los participantes, reconociéndolos como sujetos epistémicos y no como meros informantes, en coherencia con el enfoque hermenéutico y narrativo.

Resultados. El análisis realizado permitió identificar aportes significativos derivados de la implementación de la narrativa pedagógica y la retroalimentación reflexiva en los procesos de formación docente. En primer lugar, la narrativa pedagógica se consolidó como un recurso que posibilitó la reconstrucción de trayectorias profesionales, otorgando a los participantes la oportunidad de resignificar sus experiencias y decisiones pedagógicas. A través de los relatos, se visibilizaron saberes previamente invisibilizados, lo que permitió reconocer la riqueza de la práctica situada y fortalecer la identidad profesional desde una perspectiva crítica y ética.

Por otro lado, la retroalimentación reflexiva generó espacios de diálogo formativo caracterizados por su dimensión ética y colaborativa. Estos espacios promovieron la autonomía de los docentes en formación, al brindarles herramientas para revisar sus supuestos, cuestionar sus prácticas y proyectar nuevas posibilidades de acción pedagógica. La retroalimentación, concedida como acompañamiento y no como corrección, se convirtió en un catalizador de procesos de mejora continua y en un medio para fortalecer la construcción de una identidad profesional más consciente y comprometida.

Finalmente, la articulación de ambas prácticas configuró un dispositivo transformador que favoreció la emergencia de saberes situados y la consolidación de mejora sostenida. La interacción entre narrativa y retroalimentación permitió que los relatos se convirtieran en insumos valiosos para el diálogo reflexivo, y que este diálogo, a su vez, catalizara nuevas acciones pedagógicas orientadas a la resignificación de la práctica docente.

Discusión y conclusiones. Los resultados confirman que la narrativa pedagógica y la retroalimentación reflexiva son prácticas complementarias que resignifican la formación docente. Su articulación fortalece la autonomía profesional, promueve el discernimiento ético y contribuye a cerrar la brecha entre el discurso formativo y la práctica real.

El impacto se proyecta en programas de formación inicial y continua, ofreciendo insumos para diseñar estrategias narrativas, rúbricas de retroalimentación reflexiva y modelos de documentación pedagógica. Se concluye que estos dispositivos son claves para consolidar una formación docente más humana, crítica y situada.

Asimismo, es importante destacar que la incorporación de la narrativa pedagógica y la retroalimentación reflexiva no solo transforma los procesos formativos, sino que también resignifica la manera en que los docentes se reconocen como sujetos epistémicos y éticos. Al narrar sus experiencias y recibir retroalimentación en un marco de diálogo, los participantes logran construir un sentido de pertenencia y compromiso con su práctica, lo que fortalece su identidad

profesional y abre la posibilidad de generar comunidades de aprendizaje más colaborativas y conscientes. Esta dimensión humana, que reconoce la voz y la trayectoria de cada docente, se convierte en un eje fundamental para consolidar una formación que trascienda lo técnico y se enraíce en lo situado.

De igual manera, los hallazgos evidencian que la articulación de estas prácticas contribuye a la construcción de un horizonte pedagógico más inclusivo y crítico, capaz de responder a los desafíos contemporáneos de la educación. La narrativa y la retroalimentación reflexiva no solo permiten revisar y mejorar la práctica, sino que también habilitan procesos de resistencia frente a modelos estandarizados, promoviendo una educación que valore la diversidad cultural, la justicia social y el pensamiento crítico.

Es fundamental reconocer que la profesionalización docente entendida como el fortalecimiento de la autonomía profesional, tiene un impacto directo en la capacidad del docente para tomar decisiones fundamentadas, desarrollar competencias pertinentes, adaptarse a contextos diversos y sostener procesos de crecimiento continuo. Esta autonomía se traduce en una actitud proactiva frente a los desafíos pedagógicos en el aula, una mayor apertura para atender las particularidades de cada estudiante y una disposición ética para construir respuestas pedagógicas contextualizadas.

Referencias

Anijovich, R. (2019). *La retroalimentación en la enseñanza*. Paidós.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher.* Jossey-Bass.

Clandinin, D. J. (2015). *Engaging in narrative inquiry.* Walnut Creek: Left Coast Press.

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). *Teachers as curriculum makers*. Teachers College Press.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. UNAM.

Mora Rojas, V., y Córdoba Medina, J. M. (2025). Resignificación de saberes pedagógicos disciplinares y experienciales de docentes en formación

mediante situaciones didácticas y adidácticas. *Revista Enseñanza de las Matemáticas y Experiencias Docentes, 1*(3), 43-57.

Nicol, D. y D. Macfarlane-Dick. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of Good feedback practice". *Studies in Higher Education, 31*(2): 199-218.

Suárez, D., y Metzdorff, C. (2018). *Documentación narrativa en la formación docente*. Noveduc.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes y formación profesional*. Fondo de Cultura Económica.

Villa Nuñez, M. (2022). *Narrativa pedagógica y resistencia crítica*. Editorial Magisterio.

Los saberes pedagógicos en la práctica profesional

Escuela Normal de Zumpango
María de Jesús Yolanda Tapia Torres

Palabras clave: *formación docente, prácticas profesionales, saberes pedagógicos, identidad docente.*

Resumen. En la formación inicial docente se enfrenta el reto de articular los saberes pedagógicos con el saber hacer en la práctica profesional desarrollada en contextos escolares diversos y complejos. En la Escuela Normal de Zumpango, estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria manifiestan dificultades para movilizar los saberes adquiridos durante su formación ante situaciones reales del aula, particularmente en la atención a la diversidad y la toma de decisiones pedagógicas. El objetivo de esta ponencia es analizar y comprender la construcción, movilización y resignificación de los saberes pedagógicos que se expresan en el saber hacer de las prácticas profesionales a partir de las experiencias de los estudiantes normalistas. La investigación adopta un enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa, empleando entrevistas, observación participante y análisis de narrativas reflexivas. Los resultados parciales evidencian que, aunque los estudiantes reconocen la relevancia de los saberes pedagógicos, enfrentan dificultades para aplicarlos de manera situada sin un acompañamiento académico sistemático. No obstante, cuando la práctica es mediada por espacios de reflexión guiada, se favorece la integración del conocimiento teórico, la experiencia y la dimensión ética de la docencia. Se concluye que la práctica profesional constituye un espacio clave para la construcción del saber hacer docente y para el fortalecimiento de la formación de docentes críticos y comprometidos para la transformación educativa.

Introducción. La formación inicial docente representa un pilar fundamental para el fortalecimiento de los sistemas educativos, especialmente en las escuelas normales

públicas, responsables de preparar a los futuros docentes para enfrentar contextos escolares cada vez más complejos. Uno de los principales desafíos de este proceso formativo radica en la articulación entre los saberes pedagógicos adquiridos en los espacios académicos y el saber hacer requerido en la práctica profesional.

Diversos estudios han señalado que la persistente brecha entre teoría y práctica limita el desarrollo de competencias docentes reflexivas y situadas (Perrenoud P. , 2004, p.138). La presente ponencia se deriva del proyecto de investigación *"De los saberes pedagógicos al saber hacer en las prácticas profesionales"* y analiza cómo los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Zumpango construyen y resignifican sus saberes a partir de la experiencia en las escuelas de práctica.

El objetivo de la investigación es comprender cómo se configura el saber hacer docente a partir de la práctica profesional y analizar el papel de la reflexión pedagógica y el acompañamiento académico en la consolidación de la identidad docente y normalista. Desde la perspectiva del profesional reflexivo, el conocimiento docente se construye mediante la reflexión en y sobre la acción, integrando teoría, experiencia y juicio ético (Shön D. A., 1992, p. 36). El impacto del estudio se orienta a fortalecer los procesos formativos en la ENZ y contribuir al debate sobre la formación inicial docente en el marco del 5.º Congreso Estatal de las Escuelas Normales Públicas del Estado de México.

El Saber hacer en la Práctica profesional El saber hacer se concibe como la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas en la formación inicial para resolver situaciones complejas en el contexto de la práctica profesional, este periodo formativo no solo implica la aplicación de conocimientos, sino la oportunidad de construir saberes situados, reflexivos y experienciales, a partir del contacto con los contextos reales de enseñanza. Para ampliar y fundamentar argumentativamente, se analizarán las aportaciones plasmadas en el segundo cuadro, un componente formativo esencial en la formación inicial docente que refiere al saber hacer en la práctica profesional, pues representan el espacio en el que los estudiantes normalistas juegan, contrastan y resignifican los saberes pedagógicos adquiridos en su trayectoria formativa.

Desde una perspectiva epistemológica y pedagógica, las prácticas profesionales se conciben como un escenario de aprendizaje en la acción, donde la teoría se confronta con la complejidad de la realidad educativa. Autores como (Shön D. A., 1992) y (Zabalza, 2012) destacan que la práctica docente es un proceso de reflexión y reconstrucción del conocimiento profesional, en el que el futuro maestro se forma mediante la experiencia, el análisis de su desempeño y la interacción con otros actores escolares.

Asimismo, (Freire, 2008) plantea que la práctica educativa es un acto de transformación y emancipación, en tanto el docente reflexiona críticamente sobre su realidad y asume una postura ética frente a ella. De manera complementaria, (Imbernón, 2007) y (Perrenoud P. , 2004) sostienen que las prácticas deben ser comprendidas como un dispositivo pedagógico intencionado, que propicia la integración de la teoría, la acción y la reflexión como elementos inseparables del aprendizaje profesional docente.

Metodología. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa, orientada a comprender los significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia formativa. Participan estudiantes de tercero y cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Zumpango.

Las técnicas empleadas incluyen entrevistas, observación participante durante las prácticas profesionales y análisis de narrativas reflexivas elaboradas por los estudiantes. Estas estrategias permiten recuperar las experiencias formativas, las tensiones entre teoría y práctica y los procesos de toma de decisiones pedagógicas. El tratamiento ético de la información se garantiza mediante consentimiento informado y resguardo de la identidad de los participantes.

Resultados en voces de los estudiantes. Desde sus propias voces los docentes en formación comparten sus experiencias vividas de las prácticas profesionales, perciben una evidente desarticulación entre los saberes pedagógicos adquiridos en las aulas normalistas y el hacer en las escuelas de prácticas. Esta situación, es

recurrente en la formación inicial docente, revela una brecha significativa entre el conocimiento teórico y la capacidad de los futuros maestros para transformarlo en un *saber hacer* efectivo, reflexivo e innovador dentro del contexto escolar. En este sentido, las siguientes narrativas y entrevistas dan cuenta de cómo evidencian en los foros organizados por las academias de grado, la distancia entre lo aprendido en los cursos teóricos y los desafíos reales que enfrentan en el aula de las escuelas de prácticas.

"Nada que ver maestra con lo que se ve en los cursos… tuve la experiencia de trabajar con niños con TDAH y nadie me supo orientar" (Hernández, 2025)

En los últimos semestres, cuando las estancias en las escuelas son más prolongadas, se intensifica la percepción de desconexión entre teoría y práctica:

"La teoría me enseñó un mundo idealista… la realidad te golpea" (Flores, 2025)

Asimismo, los estudiantes expresan la falta de acompañamiento académico durante las prácticas, lo que limita la reflexión sobre su desempeño:

"Nunca me observaron, me sentía sola… improvisaba muchas veces" (Espinoza, 2025).

Otras experiencias muestran la complejidad de trasladar la teoría a la acción educativa:

"Sé la teoría de Vygotsky, pero no sé cuándo ni cómo aplicarla" (Morales, 2024).

La transición del saber al saber hacer no es automática, sino que requiere mediaciones formativas y espacios sistemáticos de reflexión pedagógica.

Discusión y conclusiones. Los hallazgos confirman lo planteado por (Shön D. A., 1992), al señalar que el conocimiento profesional se construye mediante la reflexión en y sobre la acción. Coinciden también con (Perrenoud P. , 2004) y (Tardif, 2004), quienes destacan que el saber hacer docente implica la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones complejas.

Se concluye que la articulación entre saber pedagógico y saber hacer requiere acompañamiento académico intencionado y procesos reflexivos

sistemáticos. Fortalecer la práctica reflexiva en la formación inicial permitirá consolidar docentes críticos, éticos y comprometidos con la transformación educativa, en consonancia con los principios de la educación normalista.

Referencias

Espinoza, F. (2025). *Solución a problemas complejos.* Normal de Zumpango.

Flores, C. A. (12 de Marzo de 2025). Experiencias difíciles en la práctica profesional. (M. d. Torres, Entrevistador)

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios par la práctica educativa.* Siglo XXI.

Hernández, L. S. (2025). *Experiencias difíciles en la práctica profesional.* Escuela Normal de Zumpango.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* GRAÓ.

Morales, S. R. (2024). *Narrativa de mi experiencia en primer grado de primaria.* Normal de Zumpango.

Perrenoud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar.* GRAÓ.

Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* NARCEA.

Zabalza, B. M. (2012). *Profesores y Profesión Docente.* Narcea.

Evaluación del Plan 2018 en egresados de la ENTEN

Escuela Normal de Tenancingo
Claudia Guadalupe Bernal Carrillo
Nohemí del Carmen Cruz Acevedo
Artemiza Sánchez Maya

Palabras clave: *formación de docentes, evaluación de programas educativos, inserción profesional, competencias profesionales.*

Resumen La presente ponencia expone los avances de una investigación en curso cuyo propósito es valorar el impacto del Plan de Estudios 2018 en el desempeño profesional de egresados de la Escuela Normal de Tenancingo, particularmente de las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Español y del Inglés en Educación Secundaria. El estudio parte del reconocimiento de que las transformaciones recientes del sistema educativo mexicano, así como la implementación de los procesos de admisión y promoción establecidos por la USICAMM, han reconfigurado las exigencias hacia el ejercicio docente, lo que vuelve necesario analizar la pertinencia y vigencia de los perfiles de egreso formados bajo dicho plan.

Desde un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo–correlacional, se ha diseñado un estudio de seguimiento a egresados orientado a identificar la correspondencia entre las competencias profesionales desarrolladas durante la formación inicial y los desempeños que los docentes manifiestan en su práctica laboral. En esta fase se presentan el planteamiento del problema, el sustento teórico, el diseño metodológico y los primeros hallazgos derivados del diagnóstico institucional.

Los resultados preliminares evidencian la necesidad de fortalecer los procesos formativos, revisar las prácticas profesionales y consolidar mecanismos permanentes de evaluación curricular que permitan una mayor articulación entre la formación inicial, las demandas del contexto escolar y los criterios actuales de ingreso y desarrollo profesional docente.

Introducción. La formación inicial docente ocupa un lugar estratégico dentro de los sistemas educativos, en tanto constituye la base sobre la cual se construyen los saberes, habilidades y disposiciones que orientarán el desempeño profesional de los futuros maestros. En México, las Escuelas Normales han sido históricamente las instituciones responsables de esta tarea, enfrentando de manera constante el desafío de adecuar sus planes y programas de estudio a contextos educativos dinámicos, marcados por cambios sociales, culturales, tecnológicos y normativos.

Durante la última década, estos cambios se han intensificado. Las reformas curriculares, la implementación de nuevos modelos educativos y, particularmente, la instauración de los procesos multifactoriales de admisión, promoción y reconocimiento establecidos por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), han redefinido los criterios mediante los cuales se evalúa la idoneidad profesional del personal docente. En este escenario, ya no basta con la acreditación de estudios profesionales, sino que se demandan evidencias de desempeño, dominio pedagógico, capacidad de adaptación a contextos diversos y compromiso con la mejora continua.

El Plan de Estudios 2018 para la formación de docentes de educación básica se diseñó bajo un enfoque por competencias, con la intención de articular conocimientos, habilidades y actitudes que favorecieran un ejercicio profesional reflexivo, autónomo y contextualizado. No obstante, la transición hacia nuevos marcos curriculares y la emergencia de enfoques sustentados en dominios y desempeños han colocado en el centro del debate la necesidad de revisar la vigencia y pertinencia de los perfiles de egreso construidos bajo dicho modelo.

En este contexto, la Escuela Normal de Tenancingo ha impulsado un proyecto institucional de seguimiento a egresados que busca generar evidencia empírica sobre el impacto real de la formación ofrecida. Este tipo de estudios permite ir más allá de los indicadores administrativos de inserción laboral y adentrarse en el análisis de los procesos mediante los cuales los egresados movilizan sus aprendizajes en escenarios profesionales concretos, enfrentan problemáticas escolares y responden a las exigencias del sistema educativo.

La presente ponencia tiene como propósito socializar los avances de esta investigación, exponiendo los fundamentos conceptuales, el diseño metodológico y los primeros hallazgos derivados del diagnóstico institucional. Se busca abrir un espacio de reflexión académica que contribuya a fortalecer el rigor del estudio y a consolidar procesos de mejora continua en la formación inicial docente.

Metodología. La investigación se inscribe en un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo–correlacional, orientado a identificar relaciones entre la formación recibida bajo el Plan de Estudios 2018 y el desempeño profesional de los egresados de la Escuela Normal de Tenancingo. El estudio adopta como estrategia central el seguimiento a egresados, entendido como un proceso sistemático de recolección y análisis de información que permite valorar la pertinencia, coherencia e impacto de los programas educativos.

La población de estudio está conformada por egresados de las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Español y del Inglés en Educación Secundaria, correspondientes a las generaciones formadas bajo el Plan 2018 y que actualmente se encuentran insertos en el sistema educativo. A partir de esta población se definirá una muestra de tipo intencional, considerando criterios como tiempo de egreso, condición laboral y participación en procesos de admisión de la USICAMM.

Como técnica principal se diseñó un cuestionario estructurado que recupera información relativa a: trayectorias profesionales, condiciones de inserción laboral, percepción de la formación recibida, nivel de dominio de competencias profesionales y frecuencia de aplicación de dichas competencias en la práctica docente. El instrumento se encuentra en fase de validación de contenido mediante juicio de expertos.

De manera complementaria, se contempla la realización de entrevistas semiestructuradas a un grupo reducido de egresados, con el fin de profundizar en aspectos cualitativos relacionados con experiencias profesionales, retos enfrentados y procesos de adaptación al contexto escolar. Si bien el estudio mantiene un predominio cuantitativo, esta información permitirá enriquecer la interpretación de los datos.

El análisis se realizará mediante estadística descriptiva e inferencial, lo que permitirá identificar tendencias generales, así como posibles asociaciones entre variables formativas y de desempeño profesional.

Resultados preliminares. En esta fase inicial, los resultados se centran en el diagnóstico institucional y en los primeros acercamientos al problema de estudio. El análisis documental del Plan de Estudios 2018, de los perfiles de egreso y de los lineamientos actuales de ingreso al servicio docente permitió identificar áreas de convergencia y tensión entre la formación inicial y las exigencias profesionales contemporáneas.

Se observa que, si bien el Plan 2018 promueve el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas y éticas, los procesos actuales de evaluación y selección docente otorgan un peso significativo a evidencias de desempeño, dominio normativo, capacidad de gestión escolar y resolución de situaciones complejas en contextos reales. Esta situación plantea interrogantes sobre el grado en que la formación inicial logra preparar a los egresados para enfrentar dichos escenarios.

Asimismo, los primeros contactos con egresados han permitido identificar percepciones recurrentes en torno a la necesidad de fortalecer la práctica profesional supervisada, el acompañamiento en el tránsito de la escuela normal al servicio docente y la actualización de contenidos vinculados con normatividad, evaluación educativa y atención a la diversidad.

Estos hallazgos iniciales confirman la pertinencia del estudio y orientan el refinamiento de los instrumentos de recolección de datos, así como la definición de categorías de análisis más precisas.

Discusión y conclusiones. Los avances de la investigación permiten reconocer que la relación entre formación inicial y desempeño profesional docente es un proceso complejo y dinámico, mediado por factores institucionales, normativos y contextuales. La revisión del Plan de Estudios 2018 y el diagnóstico preliminar evidencian que la formación basada en competencias requiere ser analizada críticamente a la luz de las transformaciones recientes del sistema educativo y de

las nuevas exigencias asociadas a los procesos de ingreso y desarrollo profesional docente.

En este marco, el seguimiento a egresados se consolida como una estrategia fundamental para valorar la pertinencia y vigencia de los perfiles de egreso. Los hallazgos iniciales sugieren la existencia de tensiones entre lo establecido en el currículum y las condiciones reales del ejercicio docente, particularmente en la aplicación de competencias en contextos escolares diversos, el conocimiento del marco normativo y la atención a problemáticas complejas del aula. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la articulación entre formación teórica y práctica, así como los procesos de acompañamiento en la inserción laboral.

Desde esta perspectiva, la investigación confirma la importancia de impulsar una cultura institucional de evaluación permanente, orientada por evidencia empírica, que contribuya a la mejora continua de los procesos formativos. El análisis del impacto del Plan 2018 se concibe como una oportunidad para reorientar el currículo, actualizar las prácticas formativas y consolidar un modelo educativo más pertinente.

De manera general, los avances permiten concluir que es imprescindible revisar críticamente el Plan de Estudios 2018 para fortalecer el desarrollo de competencias profesionales situadas, vinculadas con la resolución de problemas educativos, la gestión pedagógica, la evaluación de los aprendizajes y el conocimiento del marco normativo docente. En las siguientes etapas se espera contar con datos empíricos que permitan precisar qué competencias se encuentran consolidadas y cuáles requieren ser reforzadas, con el fin de orientar procesos de actualización curricular y toma de decisiones académicas en la Escuela Normal de Tenancingo.

Referencias

ANUIES. (2003). *Esquema básico para estudios de egresados*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Ávila, M., y Aguirre, C. (2005). El seguimiento de los egresados como indicador de la calidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8*(3), 1-5.

Guzmán, S. (2008). Recomendaciones para estudios de egresados. *Innovación Educativa, 8*(42), 19-31.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.

Jiménez, M. S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del doctorado en educación. *Perfiles Educativos, 36*(143), 30-48.

Martínez Rizo, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Tobón, S. (2017). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. CIFE.

Zabalza, M. A. (2012). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Situación laboral de los egresados de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la ENEEEM

Escuela Normal de Educación Especial
Marco Antonio Tovar Melchor
Ma.Consuelo Placido Franco
Liliana de la Rosa García

Palabras clave: *situación laboral, inclusión educativa, egresados, ENEEEM.*

Resumen. La inserción laboral de los egresados de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM) enfrenta múltiples retos que dan cuenta de las tensiones que se dan entre el discurso oficial de la inclusión y la realidad que se viven en la práctica docente en México. A partir de una investigación realizada en la cual se exploró la situación laboral, los obstáculos estructurales y las barreras simbólicas que limitan el reconocimiento profesional de estos egresados de dicha licenciatura, a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental, fue posible identificar efectos de la precarización laboral, la violencia simbólica y la deslegitimación institucional. Al mismo tiempo por posible reconocer las estrategias de resistencia que permiten la construcción de identidades profesionales de tipo crítico. Al final los resultados confirmaron que es necesario replantear las políticas públicas y normativas relacionadas con las condiciones laborales de tipo digno y consolidar procesos de reconocimiento simbólico que permitan a los egresados desarrollar la pedagogía transformadora para lo cual fueron formados.

Introducción. La inclusión educativa ha sido manejada como un estándar importante dentro de las políticas educativas de nuestro país en los últimos 30 años. Lamentablemente, de la propuesta normativa a la práctica concreta se pueden encontrar una gran cantidad de contradicciones, y de manera muy concreta en las últimas décadas como un pilar fundamental de las políticas educativas en México.

Sin embargo, el tránsito del discurso oficial a la práctica cotidiana revela múltiples contradicciones. Lo anterior puede ser mostrado a partir de un estudio teórico empírico que muestra cómo los egresados de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la ENEEEM, enfrentan infinitas dificultades para insertarse laboralmente en condiciones que reconozcan y valoren su formación profesional.

Por lo anteriormente dicho, este artículo refleja, los resultados de una investigación que analiza cómo la situación laboral, los obstáculos estructurales y las barreras simbólicas son condicionantes importantes en la inserción profesional de estos egresados. La anterior problemática toma especial relevancia porque evidencia las tensiones entre una política educativa que promueve la inclusión y un sistema institucional que aún reproduce prácticas excluyentes, precarización y estigmatización de ciertos perfiles docentes.

Para lograr el análisis, se planteó la pregunta de investigación siguiente: ¿Cuál es el impacto, en lo personal y profesional, de los obstáculos laborales, estructurales y simbólicos que enfrentan los egresados de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la ENEEEM en su inserción profesional?. De igual forma el objetivo que se ha planteado fue: Explicar el impacto en lo personal y profesional, de la situación laboral, obstáculos estructurales y barreras simbólicas que enfrentan los egresados de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la ENEEEM en su inserción profesional.

Considerando esos dos aspectos esenciales, se tuvo como fundamento teórico el apoyo de tres enfoques complementarios: La teoría crítica y reproductiva de la educación, la teoría del capital social y de la construcción identitaria, y la teoría sociológica del neoliberalismo y la precarización laboral. Para tener una mejor comprensión de los mismos a continuación los resumimos considerando la relación directa que se estableció con la problemática.

La Teoría crítica y reproductiva de la educación En un momento se retomó la idea que sostienen Bourdieu y Passeron (1979) en relación a que la escuela no es neutral, sino más bien un espacio que reproduce desigualdades sociales a través de la legitimación de capitales culturales dominantes. Relacionado con los egresados de Inclusión Educativa, que se puede apreciar que su perfil especializado

puede ser invisibilizado frente a los modelos tradicionales de docencia, en tal sentido, la violencia simbólica (Bourdieu, 1997) se expresa en la desvalorización de su formación, al momento que existe una ausencia de plazas específicas y la percepción de que su labor se reduce a una función meramente auxiliar y de apoyo marginal.

En otro sentido, Giroux (1983) complementa esta mirada al reivindicar al docente como “intelectual transformador”, pues desde esta teorización los egresados en inclusión han sido preparados para promover justicia y equidad, pero se enfrentan a un sistema neoliberal que tiende a desprofesionalizar al magisterio, limitando su autonomía y capacidad crítica.

La Teoría del capital social e identidad profesional En este enfoque teórico, los autores Coleman (1988) y Wenger (1998) explican que la inserción laboral depende en gran medida del capital social y de la pertenencia a comunidades de práctica. Lamentablemente, lo que se pudo apreciar mediante la investigación, es que para los egresados en inclusión, la falta una constitución sólida de comunidades de práctica, de desarrollo de redes profesionales y de un campo profesional reconocido ha dificultado la construcción de una identidad docente sólida, lo anterior porque no existen referentes claros sobre la práctica de la inclusión educativa y los profesionales de ese campo se ven enfrentados a un rollo antiguo, que impacta su autonomía y legitimidad profesional.

La Teoría del neoliberalismo y la precarización En esta teoría se retomó el aporte de Standing (2011) quien describe al precariado como una clase laboral caracterizada por la inestabilidad y la falta de derechos. Otros de los autores que se retomaron en el contexto educativo mexicano fueron Harvey (2005), Trujillo (2023) y Montaño (2022) quienes ponen en evidencia cómo las políticas neoliberales han generado flexibilización, contratos temporales, burocratización y reducción de plazas. Incluso también se ha señalado que la misma USICAMM, que supuestamente fue creada para transparentar procesos, a final de cuentas en la práctica ha restringido oportunidades de ingreso y promoción, reforzando un embudo laboral que afecta especialmente a los egresados en inclusión.

Considerando los anteriores referentes teóricos, se desarrolló un estudio cualitativo con la metodología de casos y un enfoque crítico-interpretativo. Los elementos metodológicos fueron los siguientes:

- Participantes: egresados recientes y estudiantes próximos a egresar de la Licenciatura en Inclusión Educativa (ENEEEM).
- Técnicas: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental de normativas, convocatorias laborales y programas oficiales.
- Análisis: se aplicó codificación abierta, axial y selectiva, organizando la información en torno a cuatro categorías centrales: situación laboral, obstáculos estructurales, barreras simbólicas e identidad profesional. La triangulación metodológica aseguró la validez y profundidad analítica.

Resultados. Una vez realizada la investigación, lo que resaltó como resultado de la misma fueron los siguientes aspectos:

Barreras estructurales

1. Falta de plazas específicas para docentes en inclusión.
2. Procesos burocráticos complejos y opacos en la asignación de plazas laborales
3. Subfinanciación y escasez de recursos, lo que precariza la función docente de los egresados en la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Barreras simbólicas

1. Estigmatización del perfil, reducido erróneamente a la atención de la discapacidad, obviando el abanico de las competencias que todo egresado de la licenciatura presenta.
2. Escaso reconocimiento social e institucional de la inclusión como campo profesional autónomo.
3. Legitimidad débil del profesional de la inclusión educativa lo que le afecta en su autonomía y autoridad como docente.

Situación laboral

1. Se manifiesta que la inserción laboral de los licenciados en inclusión educativa está asignada por contratos temporales, lo que conlleva una inestabilidad en el ejercicio de la profesión unida a los bajos salarios.

2. Aún no lo anterior, se encontró que muchos egresados se ven obligados a ocupar empleos ajenos a su formación, en demérito tanto de su formación como de su profesionalidad.

3. También fue posible identificar que existe un profundo rezago en políticas educativas que reconozcan de manera clara el campo de acción de los profesionales de la inclusión educativos.

Estrategias de resistencia. De manera importante también es necesario resaltar que se encontraron formas de resistencia que los profesionales de la inclusión educativa manifiestan ante la situación laboral y las barreras simbólicas y estructurales que median y limitan su trabajo. Entre ellas se destacan:

1. La construcción de redes de apoyo profesional entre pares, en el respaldo y despensa del trabajo que realizan.

2. Continua búsqueda en redes profesionales de espacios alternativos para ejercer prácticas inclusivas.

3. Reafirmación crítica de su identidad docente frente a la precarización.

Los anteriores hallazgos permitieron confirmar que la inserción laboral de los egresados de Inclusión Educativa no puede analizarse solo como un problema de oferta y demanda laboral, más bien se debe considerar como un fenómeno que se organiza a partir de múltiples dimensiones estructurales, culturales y políticas que impactan de manera importante en los profesionales del campo.

Es necesario también reiterar que el discurso de la inclusión, presente en documentos oficiales como la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (SEP, 2019), contrasta de manera importante con prácticas institucionales que obstaculizan la incorporación de docentes especializados. Este desfase revela una contradicción profunda entre la narrativa política y la realidad cotidiana.

En tal sentido, la precarización docente, es intensificada desde las reformas de tipo neoliberal, que ha caracterizado al sistema educativo en los últimos 30 años

y que impactan el debilitamiento de la identidad profesional de los profesionales de la inclusión educativa, generando un clima de incertidumbre y desvalorización de la profesión. Sin embargo, los egresados muestran capacidad de resistencia al crear redes y reafirmar su compromiso con una pedagogía transformadora.

Conclusiones. El estudio ha mostrado que la inserción profesional de los egresados de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la ENEEEM se encuentra condicionada por:

- Obstáculos estructurales derivados de políticas burocráticas y falta de recursos.
- Barreras simbólicas que reducen la legitimidad de su perfil profesional.
- Precarización laboral que limita estabilidad, reconocimiento y dignidad.

Pese a ello, los egresados han desarrollado estrategias de resistencia y construcción identitaria que constituyen un capital importante para transformar las prácticas educativas hacia escenarios de mayor equidad.

Con todo lo anterior, resulta exigible que las políticas públicas de inclusión se materialicen en acciones concretas, tales como: la creación de plazas específicas, el reconocimiento del perfil en inclusión como indispensable, el fortalecimiento de comunidades de práctica y la valoración simbólica justa. Considerando la materialización de lo anterior, sería posible el que se garantizan condiciones para que los profesionales de la inclusión educativa ejerzan una pedagogía crítica orientada a la justicia y la participación plena.

Referencias

Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Anagrama.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, S95–S120.

Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. Bergin y Garvey.

Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.

Montaño Sánchez, L., y Lozano González, E. O. (2022). Inserción a la carrera docente en México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 13*, e1487.

SEP. (2019). *Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva*. SEP.

Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury.

Trujillo, H. (2023). La precarización y flexibilización del trabajo docente en México. En Zeballos, Márquez y Castillo (Eds.), *Transformaciones laborales en la educación* (pp. 45-68). Editorial Académica.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Los recursos pedagógicos: un análisis desde las prácticas profesionales

Escuela Normal de Texcoco
Martín Arias Salas
Maribel Mata Vergara
Sergio Monter Espinoza

Palabras clave: *formación docente, práctica profesional, recursos pedagógicos, estrategias de enseñanza.*

Resumen. La formación inicial docente desempeña un papel fundamental en la construcción de saberes pedagógicos que inciden en la calidad educativa. En las escuelas normales, este proceso resulta especialmente relevante, pues en ellas se configuran las prácticas profesionales que los futuros docentes llevarán al aula. El presente estudio analiza el impacto del uso de recursos pedagógicos en las prácticas profesionales de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia de la Escuela Normal de Texcoco. Se desarrolló una investigación cualitativa con enfoque etnográfico, a través de dos momentos de observación acumulativos entre los ciclos 2024-2025 y 2025-2026. El segundo momento se implementó después de un proceso formativo orientado al reconocimiento y uso intencional de cinco tipos de recursos: didácticos, tecnológicos, estratégicos, humanos y comunicativos.

Los resultados muestran una mejora significativa en la diversificación y uso consciente de los recursos pedagógicos. Se identificó un incremento en la utilización de materiales didácticos como esquemas, fotografías y videos; un mayor aprovechamiento de recursos tecnológicos, especialmente proyectores y dispositivos móviles; así como un fortalecimiento de los recursos comunicativos y estratégicos, reflejado en una mejor interacción docente-estudiante, movilidad en el aula y planificación intencionada. No obstante, persisten limitaciones en el uso de software educativo y en la incorporación de recursos humanos externos.

Los hallazgos aportan elementos relevantes para mejorar las prácticas profesionales y fortalecer la formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, proponiendo la creación de un manual de recursos pedagógicos como proyección futura.

Introducción. La formación inicial docente constituye un espacio estratégico para la construcción de saberes pedagógicos que inciden directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de las escuelas normales, este desafío se vuelve aún más relevante, ya que en ellas se configuran las prácticas, concepciones y disposiciones profesionales que los futuros docentes reproducirán o transformarán en su ejercicio profesional. En este contexto, el análisis del uso de los recursos pedagógicos en las prácticas profesionales adquiere un valor central para comprender cómo se articula la teoría con la práctica en escenarios reales de aula.

La presente ponencia tiene como objetivo **analizar el impacto del uso de los recursos pedagógicos en las prácticas profesionales de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia de la Escuela Normal de Texcoco**, a partir de un estudio de corte cualitativo desarrollado durante un año, que contempla **dos momentos acumulativos de observación**. El primero se realizó durante el ciclo escolar 2024-2025, en el marco de las prácticas profesionales en escuelas secundarias, mientras que el segundo tuvo lugar en el ciclo 2025-2026, posterior a un trabajo sistemático de reflexión, asesoría y formación en torno al reconocimiento y uso intencional de distintos tipos de recursos pedagógicos.

Para determinar la acepción de *recurso didáctico* o *recurso pedagógico*, en este trabajo se tomó como referencia la RAE (2024), que define *recurso* como el “medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende”. Asimismo, se retomó la postura de Zoila Adelina y Napa Vilela (2023), quienes destacan estos recursos como herramientas de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Vargas (2017) los considera apoyos pedagógicos que refuerzan la actuación del docente. Finalmente, Imbernón (2012)

subraya la importancia de lo pedagógico sobre lo didáctico, al señalar que lo didáctico se asocia principalmente con la instrucción, mientras que lo pedagógico busca que el estudiante sea el protagonista de sus propios procesos de aprendizaje

Este estudio se inscribe en el campo de la **formación docente**, específicamente en la relación entre prácticas profesionales, innovación pedagógica y desarrollo de dominios para la enseñanza de la historia. Como antecedente, en febrero de 2025 se presentó un primer avance de investigación que evidenció un **uso predominante de recursos tradicionales** (pizarrón, cuaderno, esquemas) y una integración limitada de recursos tecnológicos, estratégicos y humanos, lo que obstaculizaba el desarrollo del pensamiento crítico y la contextualización histórica. En ese momento, el análisis consideraba de manera exploratoria **seis tipos de recursos pedagógicos**, sin que estos fueran explícitamente reconocidos ni trabajados de forma sistemática con los estudiantes normalistas.

A partir de estos hallazgos preliminares, el equipo de investigación decidió **intervenir pedagógicamente** mediante talleres, asesorías y trabajo en aula, orientados a que los estudiantes reconocieran y emplearan de manera consciente al menos **cinco tipos de recursos pedagógicos**: didácticos, tecnológicos, estratégicos, humanos y comunicativos. Esta intervención buscó no solo diversificar el repertorio de recursos, sino también fortalecer una mirada reflexiva e intencionada sobre su uso en la enseñanza de la historia.

El estudio adquiere especial relevancia en el marco de la **Nueva Escuela Mexicana (NEM)** y del **Plan de Estudios 2022 de la DGESuM**, los cuales enfatizan una formación docente crítica, humanista y situada, que reconozca la diversidad de los estudiantes y promueva aprendizajes significativos mediante el uso de recursos pedagógicos contextualizados. En este sentido, los resultados de la investigación impactan directamente en la comunidad normalista docentes formadores y estudiantes al ofrecer elementos para la toma de decisiones curriculares, el acompañamiento de las prácticas profesionales y el diseño de estrategias de formación continua.

Conceptualmente, la investigación parte de una noción amplia de **recursos pedagógicos**, entendidos no solo como materiales o herramientas, sino como un

entramado de elementos didácticos, comunicativos, humanos y estratégicos que median la relación entre enseñanza, aprendizaje y contexto. Esta perspectiva permite comprender el alcance de los resultados presentados y valorar su potencial para transformar las prácticas docentes en formación.

Metodología. La investigación se desarrolló bajo un **enfoque cualitativo**, con una **metodología etnográfica**, orientada a comprender las prácticas profesionales desde la perspectiva de los actores involucrados y en los contextos reales donde estas se producen. Este enfoque permitió analizar de manera profunda cómo los docentes en formación integran los recursos pedagógicos en su práctica cotidiana, así como las transformaciones observadas a lo largo del tiempo.

El estudio contempló **dos momentos de observación acumulativos**:

1. **Primer momento (ciclo 2024-2025):** Observaciones realizadas durante las prácticas profesionales en escuelas secundarias, sin una intervención formativa previa explícita sobre los tipos de recursos pedagógicos.
2. **Segundo momento (ciclo 2025-2026):** Observaciones posteriores a un proceso sistemático de trabajo en aula y asesorías, centrado en el reconocimiento y uso intencional de cinco tipos de recursos pedagógicos.

Las técnicas de recolección de información incluyeron:

- **Observación participante**, mediante un instrumento estructurado por categorías de recursos pedagógicos.
- **Análisis de documentos**, como planeaciones didácticas, registros de observación, relatorías y evidencias de trabajo.
- **Espacios de asesoría y reflexión**, que permitieron recuperar percepciones y decisiones pedagógicas de los estudiantes.

La **población** estuvo conformada por estudiantes de tercer grado de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (generación 2022-2026). En el segundo momento de observación participaron **21 docentes en formación (2022-2026 y 2023-2027)**, lo que permitió ampliar la base empírica respecto al primer avance presentado.

En términos éticos, el estudio garantizó la **confidencialidad de la información**, el uso académico de los datos y el consentimiento informado de los participantes. Los resultados se presentan de manera agregada, evitando la identificación individual y priorizando el análisis formativo sobre el evaluativo.

Resultados. Los resultados del segundo momento de observación evidencian **cambios significativos** en el reconocimiento y uso de los recursos pedagógicos, en comparación con el primer periodo analizado.

En el ámbito de los **recursos didácticos**, se observa una diversificación importante. El cuaderno, el pizarrón, las fotografías y los esquemas alcanzan niveles de uso superiores al 90%, lo que confirma su centralidad en la organización de la información y el seguimiento del aprendizaje. Sin embargo, a diferencia del primer momento, estos recursos ya no se emplean exclusivamente para la copia o la exposición, sino también para la contextualización, la explicación visual y la síntesis de ideas. El uso de videos y mapas se consolida como apoyo para la comprensión de temas complejos, mientras que los objetos físicos, aunque aún con menor presencia, comienzan a integrarse en actividades lúdicas y de conexión con la vida cotidiana.

En cuanto a los **recursos tecnológicos**, el proyector y los dispositivos móviles se posicionan como los más utilizados, favoreciendo la proyección de materiales audiovisuales y la búsqueda inmediata de información. Aunque el software educativo continúa siendo limitado, su presencia, aunque incipiente, representa un avance respecto al primer momento, donde su uso era prácticamente inexistente.

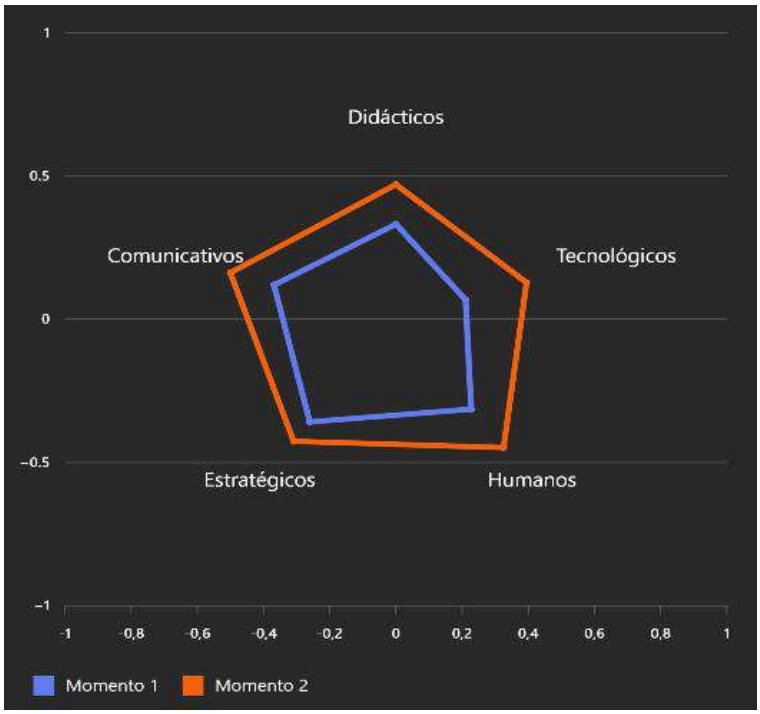
Los **recursos humanos** muestran una fuerte centralidad del binomio docente-estudiante, con una participación total del alumnado y una presencia relevante del docente titular. No obstante, la incorporación de expertos invitados y familias sigue siendo mínima, lo que señala un reto pendiente para avanzar hacia una enseñanza más comunitaria, como lo propone la NEM.

En relación con los **recursos estratégicos**, se identifica un uso generalizado de la planeación didáctica, la evaluación formativa y la lluvia de ideas, así como un incremento notable en las actividades de investigación y contextualización. Los

juegos de simulación presentan un crecimiento importante respecto al primer momento, mientras que las mesas redondas y los materiales de manipulación continúan siendo poco utilizados, principalmente por limitaciones logísticas y de organización.

Finalmente, los **recursos comunicativos** evidencian uno de los avances más significativos. La movilidad en el aula, las preguntas y respuestas, las reflexiones, el contacto visual y el manejo de la expresión corporal alcanzan niveles altos de uso. Estos resultados indican una mayor conciencia del papel de la comunicación verbal y no verbal en el aprendizaje, así como una mejora en el manejo del grupo y en la construcción del clima de aula.

Figura 1



Nota: En el diagrama se puede observar en el color naranja como aumento el empleo sistemático de los recursos pedagógicos una vez que han identificad los rasgos que caracterizan a estos. Contrasta con el color azul que representa el primer momento en el que se desconocían esta categorización.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones. El análisis comparativo entre ambos momentos de observación permite afirmar que **el reconocimiento explícito y el trabajo intencionado sobre los recursos pedagógicos generan un impacto positivo en las prácticas profesionales de los docentes en formación**. Si bien persisten rasgos de prácticas tradicionales, los resultados muestran una **transición gradual hacia un uso más diversificado, consciente y reflexivo de los recursos**, especialmente en los ámbitos didáctico, estratégico y comunicativo.

El alcance del objetivo planteado se evidencia en la mejora de la planificación, la contextualización de los contenidos históricos y la participación de los estudiantes de secundaria. No obstante, el impacto aún es **desigual**, ya que la integración de recursos tecnológicos especializados y humanos externos continúa siendo limitada.

Los hallazgos impactan directamente en la **comunidad normalista**, al ofrecer insumos para repensar el acompañamiento de las prácticas profesionales, el diseño de las asesorías y la formación pedagógica de los futuros docentes. Asimismo, los resultados dialogan con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al evidenciar avances hacia una enseñanza más situada, reflexiva y centrada en el estudiante.

Como proyección futura, el equipo de investigación plantea la **elaboración de una guía o manual de recursos pedagógicos**, derivada de talleres formativos con los estudiantes normalistas. Este material buscará sistematizar experiencias, ofrecer orientaciones prácticas y fortalecer el uso estratégico de los recursos pedagógicos en la enseñanza de la historia, contribuyendo así a la consolidación de prácticas innovadoras en la formación docente.

Referencias

Imbernón, F. (2012). *Formación del profesorado y profesionalización docente*. Editorial Graó.

Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (edición electrónica). https://dle.rae.es

Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de clínicas.* UMSA: La Paz

Zoila, A. y Napa V. (2023). Los recursos didácticos como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. *Journal Scientific Investigar*.

Las prácticas profesionales: inicio de la profesionalidad de los DFI

Escuela Normal de Tenancingo
Alejandro Flores Bobadilla
José Arturo Domínguez Jiménez
Jorge Edmundo Nava Flores

Palabras clave: *formación inicial, profesionalidad, reflexión, experiencia, formación docente.*

Resumen. La formación inicial de los profesores es una etapa que se constituye como prioritaria porque inicia la profesionalidad a través del ejercicio continuo de la docencia posibilitado por las prácticas profesionales en las escuelas de educación básica. La investigación está en proceso y tiene como propósito general explicar las relaciones entre la acción pedagógica, la reflexión y la experiencia como el mecanismo de estructuración y reestructuración del docente en formación inicial durante el proceso de prácticas profesionales. Para tal efecto se consideró a los alumnos del 7º y 8º semestre que cursan la fase de despliegue según el plan de estudios para la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español. El estudio se llevará a cabo durante los ciclos escolares 2025-2026 y 2026-2027.

Los resultados que se obtuvieron a través de ejercicios reflexivos y la aplicación de una escala Likert sobre aspectos estructurantes de la docencia. Se encontró que la reflexión es un proceso racional de pensamiento que apoya el desarrollo de la profesionalidad, pero es vital pensar la experiencia como elemento clave derivado de la acción para potenciar la formación desde la práctica. Los DFI han consolidado la docencia en varios aspectos como la modulación de la voz, las interacciones con los estudiantes, la explicación del contenido, el uso del pizarrón y del espacio áulico. En todos estos aspectos se identifica un proceso de construcción permanente que se modifica a través de la acción, la reflexión y la experiencia.

Introducción. Una de las preocupaciones centrales de la formación de docentes es el mejoramiento continuo de la práctica para elevar la calidad del servicio educativo. De ahí la importancia de esta investigación sobre la formación inicial, los procesos de aprendizaje y la construcción de la docencia desde la docencia misma. La formación docente es una de las categorías centrales que abordamos desde la perspectiva de Honoré (1981), es decir, desde la experiencia en la continuidad y la discontinuidad.

La formación en la práctica (Schön, 1998) es una de las estrategias curriculares que se ha implementado para la transformación de la docencia desde finales del siglo XX. La pretensión de pasar del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje es una promesa que no han cumplido las instituciones formadoras, debido a que continúan reproduciendo esquemas y mecanismos que coadyuvan a conservar las prácticas tradicionales de la enseñanza a pesar de las nuevas tendencias en el plano curricular, pedagógico o tecnológico. Por lo tanto, es preciso señalar que existe una relación estrecha entre los sujetos como personas, profesionales y las condiciones contextuales que requiere pensarse desde distintas perspectivas disciplinarias para comprender cómo los profesores mantienen espacios pedagógicos y didácticos como propios del ejercicio docente.

El profesional de la docencia (SEP, 2022), como elemento articulador de la narrativa sobre la formación de docentes alude a la productividad como propósito teleológico de todo el sistema educativo y en particular en las instituciones formadoras a partir del enfoque por competencias que se implementó para regular las prácticas educativas y docentes a fin de garantizar los perfiles de egreso que demandó, tanto el servicio profesional docente como los esquemas empresariales del nuevo relato educativo.

La Nueva escuela Mexicana, por su parte, apuesta por humanismo (SEP, 2022) como elemento orientador de las políticas educativas que posiciona, como núcleo central, lo humano. Para ello, el enfoque centrado en los derechos humanos, la igualdad sustantiva, y en la equidad de género impulsa la formación de una nueva ciudadanía que responda al respeto por la diversidad y la convivencia global de las culturas.

La investigación plantea que los sujetos, con antelación construyen una historicidad que les permite edificar la docencia en la práctica. Se constituyen sujetos profesionales y además configuran su quehacer desde la lógica de la reproducción de esquemas en *pro* de la renovación. Los Docentes en Formación Inicial, desde los planteamientos de la reforma normalista (1999, 2018, 2022) intentan resignificar el concepto de practicantes. Identidad que han asumido los normalistas desde la nominación de los titulares de las escuelas de práctica, aunque los discursos, las políticas y las intenciones de formación desde la Normal pretenden asígnale la categoría de docentes con el objetivo de *dotarlos* de un estatus social equivalente al de los profesores titulares de las escuelas de educación básica para eliminar la barrera de autoridad que los separa en el aula.

Metodología. La formación en la escuela Normal se produce en un espacio simbólico en el cual, el sistema al cual pertenece configura una manera de formar a partir de distintas practicas formativas que oferta cotidianamente. Desde esta perspectiva, ésta representa una región de símbolos con respecto a la formación y a la docencia. Por un lado, construida cotidianamente y por otro, desde la tradición como escuela Normal dedicada a la formación de profesores. En este sentido: ¿Qué significado tiene la docencia para los formadores que contribuyen a la formación del DFI? ¿Cómo conciben la docencia los Docentes en Formación Inicial? ¿Cuáles son las políticas educativas que fortalecen las ideas de mejorar la docencia desde la práctica y cómo impulsan operativamente este precepto las escuelas Normales? ¿Cuáles son las demandas de la formación que las escuelas de práctica solicitan de los DFI?

De esta forma, el tema que nos anima a investigar es la dilucidación sobre los elementos que intervienen en la formación desde la práctica y las diversificaciones teóricas al respecto. Resaltamos las ideas que circundan esta propuesta de formación que parece no madurar, no avanzar y quedarse en el plano empírico de la pretensión y de la artificialidad. De esta forma partimos de ideas centrales sobre la formación reflexiva del sujeto.

La experiencia en la formación constituye una amalgama entre la observación, acción y reflexión de la docencia de los maestros en formación. De esta manera se formulan los siguientes cuestionamientos centrales que dan rumbo y sentido a la investigación: ¿Cómo se forma el DFI desde la docencia en la cual interviene como sujeto que estructura su profesionalidad a través de la reflexión de la acción, así como la recuperación de la experiencia que fusiona el crecimiento y desarrollo personal? ¿Cuáles son los mecanismos que pueden posibilitar la ruptura de las continuidades de la docencia y abrir nuevas brechas de transformación en el sentido de la profesionalización de los docentes en formación inicial?

Objetivo general

- Explicar las relaciones entre la acción pedagógica, la reflexión y la experiencia como el mecanismo de estructuración y reestructuración del docente en formación inicial durante el proceso de prácticas profesionales en las distintas escuelas secundarias.

Objetivos específicos

- Identificar los elementos estructurales de los planes de estudio, 1999, 2018 y 2022 en el campo de la formación desde la práctica a fin de diferenciar las intenciones pedagógicas de cada propuesta curricular.
- Proponer una perspectiva sobre la formación de la práctica que involucre el concepto de trabajo docente, docencia y profesionalización de los DFI.
- Identificar los mecanismos subjetivos que los DFI reconstruyen de la docencia para reproducir y/o transformar la acción docente.

Supuesto de investigación. La formación desde la práctica consolida el proceso de reproducción bajo la lógica de la alineación del trabajo docente, de tal manera que la reflexión y el análisis de la práctica no supera la reproducción de la acción. Para transformar la docencia se requiere reconstruirla desde la experiencia en la cual, la reflexión de la acción sea un medio, cuyo contenido lo constituya el sujeto. Así, la configuración se produce en un espiral dinámica en el cual, el cambio requiere un proceso de reestructuración epistémica de los sujetos.

Para llevar a cabo el tema de investigación, se consideró a 2 grupos de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria con una población de 63 alumnos de los cuales 45 son mujeres y 18 hombres. Son alumnos que cursan el séptimo semestre de la Licenciatura, en la cual, tienden a desarrollar una serie de prácticas profesionales con modalidades distintas, cuya característica esencial en el plano curricular es el número de horas de práctica como afirmación de que la constancia mejora la capacidad, habilidad y destreza para la docencia.

La investigación se llevará a cabo con alumnos de la escuela Normal, durante el ciclo escolar 2025-2026; 2027-2028. Durante el 7º. y 8º semestre porque los DFI realizan estancias más prolongadas en las escuelas secundarias. El ejercicio de la docencia bajo el régimen de *semi-estancia* en condiciones reales del trabajo es una de las prioridades institucionales para con la formación, También constituye uno de los objetivos del plan de estudios a fin de fortalecer la formación durante los últimos semestres, en los cuales se pretende que consoliden su profesionalidad.

Resultados. La aplicación de instrumentos de recolección de datos se dio a través de ejercicios reflexivos cuya pretensión fue identificar cómo los DFI estructuran la profesionalidad en las prácticas profesionales. Los trayectos formativos que constituyen la organización del plan de estudios establecen etapas de la formación inicial: iniciación, inmersión y despliegue (SEP, 2022). Los DFI de cuarto grado cursan esta última en la cual desarrollan una serie de habilidades, destrezas y actitudes que permiten consolidar la potencialidad docente. Se aplicaron 2 instrumentos para reconocer las formas estructurales de la docencia. El primero fue una escala de Likert y el segundo una narración de la experiencia. El primero tuvo como objetivo identificar la estructura de la docencia en tanto algunos criterios: explicación, modulación de la voz, uso del pizarrón, uso del espacio áulico, trabajo de los alumnos, dominio del contenido, organización del aula y lenguaje corporal. Para cada criterio se manejaron indicadores A través de las observaciones en el aula delimitamos dichos elementos a fin de analizar el proceso formativo de los DFI. Los resultados que se obtuvieron resaltan la explicación como actividad central de

la actividad docente no sólo referido al contenido escolar, sino también a las indicaciones, las interacciones, los cuestionamientos, por ello, en esta etapa la relación con los estudiantes a través del dialogo es una cualidad que resulta muy importante.

He comprobado que el respeto es un elemento esencial en la interacción con mis estudiantes. Cuando sienten que los trato con dignidad, siguen las indicaciones con mayor disposición. La afectividad también juega un papel importante, porque una relación cercana mejora la confianza y hace más efectiva la comunicación. Y, por supuesto, intento que mis interacciones sean efectivas, orientadas siempre al aprendizaje (D. Millán, comunicación personal, 13 de noviembre de 2025)

Mencionan que el énfasis a través del habla, mejora los actos comunicativos para promover aprendizajes significativos, pero no reconocen el silencio como factor didáctico, aunque identifican que el tono de las palabras constituye parámetros importantes que induce a los alumnos para activarse dentro del aula.

Con mayor frecuencia usan esquemas en el pizarrón para precisar informaciones y conocimientos. Los colores permiten enfatizar ideas, pero las imágenes cada vez son menos utilizadas para el tratamiento didáctico. Con respecto al domino y uso del espacio áulico se sienten más seguros al transitar por el salón, confianza y seguridad para ser y estar en el aula. Monitorear el trabajo del estudiante hace que estén en constante movimiento para verificar las actividades propuestas. Pueden revisar los trabajos de los alumnos con mayor efectividad y eficiencia, pero la calificación continúa siendo un tema complejo. Con respecto al dominio de contenido avanzaron en torno a la clarificación y conceptualización de los conocimientos, así como impulsaron el trabajo en equipo y redefinen su comportamiento en función de los mensajes

Regular la cantidad y profundidad del contenido implica un trabajo constante de reflexión. Ajustar los temas al tiempo disponible, mantener un equilibrio entre complejidad y accesibilidad, y adecuarlo a las características del grupo son decisiones que tomo con el propósito de garantizar un aprendizaje significativo. La pertinencia del contenido respecto al nivel y las experiencias de los estudiantes es

especialmente importante para mantener su interés y asegurar que la comprensión sea real. (D. Flores, comunicación personal, 18 de noviembre de 2025).

Discusión y conclusiones. Los Docentes en Formación Inicial, edifican teorías acerca del acto educativo, derivadas de la experiencia y de la práctica. Ideas que construyen desde la acción misma para conformar una estructura de comportamiento para guiar la acción, diseñar y aplicar actividades de enseñanza. La formación docente se nutre del mundo cotidiano, de los hechos que se muestran inasibles, pero también de la propia capacidad del sujeto que aprende al momento de resolver los problemas que la docencia le depara. Aprender, implica movilizar todos los recursos cognitivos, culturales y sociales para desempeñarse en un contexto determinado. La reflexión en la acción, por tanto, es atender los imprevistos que se suscitan en el aula, pensando en cada una de las acciones, tomar decisiones constantes e inmediatas, reorientar las actividades, pensar en el sujeto que aprender para incorporar acciones pertinentes a los contextos.

La formación desde la práctica no se traduce en una reproducción mecánica de la acción o emular las estrategias didácticas de los titulares. El DFI participa en el diseño, ajuste y sentido del proceder dentro del aula. La estructura de la docencia que reconoce está determinada por la actividad sustantiva de varios aspectos que dotan de sentido al quehacer profesional. La pericia, eficiencia y eficacia constituyen demandas continuas de la profesionalidad que se edifica en el constante devenir de la práctica. La reflexión de la acción tiene que posarse sobre la experiencia para formar al sujeto, porque de lo contrario, sólo se constituye como un acto de razonamiento, de pensamiento que no logra estructurar al sujeto, al contrario, lo limita a esquemas reproductivos que no pueden transformar el quehacer educativo. Los DFI en la etapa de despliegue, consolidan su identidad como profesional de la docencia al implementar una serie de recursos acoplados a las demandas del currículo, de las políticas y de las condiciones laboral. Reconocen la docencia como especifica, singular y compleja de la cual tienen que continuar aprendiendo continuamente.

Referencias

Alliaud, A. (2006). Experiencia, Narración y Formación Docente. *Educação & Realidade, 31*(1), 7-22. https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/22997/13269

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Y P. Perrenoud, *La formación del maestro profesional. Estrategias.* FCE.

Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. los maestros de educación primaria en México, 1987-1994.* SEP.

Carrizales, C. (1990). *El filosofar de los profesores.* Talleres gráficos de Lito casa.

Carrizalez, C. (1986). *La experiencia docente. hacia la desalineación de la práctica docente.* Línea.

Carrizalez, C. (1988). Los conceptos estelares en la formación. la crítica. *Colección pedagógica universitaria 16*, 103-113.

Castro, C. G., Juárez, A. R., y Gutiérrez, M. P. (2017). Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores. *XVI Congreso nacional de investigación educativa*. COMIE.

Davini, M. C. (2015). *la formación en la práctica docente.* Paidós.

Honoré, B. (1981). *Hacia una teoría de la formación.*

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

SEP. (2022). *Anexo 11. Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español.* México: SEP.

SEP. (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular

Práctica reflexiva como eje formativo en docentes de telesecundaria

Escuela Normal de Sultepec
Maria Guadalupe Cruz Vazquez

Palabras clave: *reflexión de la práctica, formación docente, Plan de Estudios 2022, prácticas profesionales.*

Resumen. La reflexión de la práctica docente se configura como un eje formativo central en el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, al concebir el aprendizaje como un proceso psicobiológico, social, pluricultural, permanente y vivencial que se construye en la interacción entre teoría y práctica. El propósito de esta Experiencia práctica es analizar la reflexión de la práctica como un proceso formativo que permite al docente en formación transformar su experiencia en conocimiento profesional, particularmente en el último año de la licenciatura, etapa decisiva en la transición hacia el ejercicio profesional. Metodológicamente, se recuperan aportes teóricos de Domingo Roget y Gómez Serés, Yinger y Zabalza, así como evidencias empíricas derivadas de la reflexión de docentes en formación durante sus prácticas profesionales. Los resultados muestran que la reflexión, cuando es sistemática y acompañada, fortalece la toma de decisiones pedagógicas, la adaptación al contexto y la construcción de una identidad docente crítica y comprometida con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Introducción. La formación inicial de docentes en telesecundaria enfrenta el reto de preparar profesionales capaces de responder a contextos educativos diversos, atravesados por desigualdades sociales, culturales y tecnológicas. En este marco, el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria concibe el aprendizaje como un proceso psicobiológico, social,

pluricultural, permanente y vivencial que se construye en distintos espacios: el aula, la escuela normal, la escuela de práctica y la comunidad.

Desde esta perspectiva, el estudiante normalista es reconocido como un sujeto activo, constructor de su saber pedagógico, capaz de transformar su realidad escolar y profesional mediante el diálogo de saberes. Esta concepción sitúa a la reflexión de la práctica como un eje articulador entre experiencia, teoría y contexto, indispensable para la formación docente.

Zabalza (2014) advierte que “no es la simple actividad la que nos da conocimiento… mucha gente cargada de años de actuación sigue siendo inexperta” (p. 10), enfatizando que la experiencia solo se convierte en conocimiento profesional cuando es analizada críticamente. En este sentido, la reflexión de la práctica permite que el hacer docente se proyecte sobre el pensamiento para examinarlo y reajustarlo.

El Plan de Estudios 2022 establece que el último año de formación constituye una etapa decisiva en la transición del estudiante normalista al ejercicio profesional, al promover la consolidación de saberes pedagógicos y disciplinares en contextos reales, así como la elaboración de narrativas pedagógicas significativas. La práctica profesional deja de ser un espacio de aplicación mecánica para convertirse en un escenario de aprendizaje situado que exige análisis, adaptación y toma de decisiones fundamentadas.

Domingo Roget y Gómez Serés (2014) señalan que “la reflexión compartida activa la Zona de Desarrollo Próximo y favorece la mejora de la práctica docente” (p. 69), lo cual coincide con el énfasis del plan en el trabajo colaborativo y el acompañamiento formativo. Asimismo, el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico integra observación, inmersión, investigación-acción y sistematización de experiencias, concibiendo la reflexión como un proceso continuo.

Como señala Yinger (1986), “el pensamiento en la acción no es una serie de decisiones puntuales, sino un diálogo permanente que implica reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos” (citado en Domingo Roget & Gómez Serés, 2014, p. 44). Esta idea se refleja en las experiencias de los docentes en

formación, quienes ajustan su práctica a partir de las señales del grupo, evidenciando que la reflexión es un proceso dinámico, situado y formativo.

Metodología. La presente ponencia se desarrolla desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo–interpretativo, orientado a comprender los significados, experiencias y procesos reflexivos que construyen los docentes en formación durante su práctica profesional, en el marco del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Este enfoque resulta pertinente debido a que la reflexión de la práctica requiere recuperar la voz de los sujetos, sus interpretaciones y decisiones pedagógicas en contextos reales, más allá de indicadores cuantificables.

Contexto y participantes. El estudio se realizó con la participación de 32 docentes en formación del último año de la licenciatura, quienes se encontraban realizando sus prácticas profesionales en escuelas de educación secundaria en modalidad telesecundaria. Esta etapa representa un momento clave de transición al ejercicio profesional, caracterizado por la asunción progresiva de responsabilidades pedagógicas, lo que hace pertinente su análisis para comprender los procesos de reflexión de la práctica en el cierre de la formación inicial.

Técnicas e instrumentos. La información empírica se obtuvo mediante un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, diseñado para explorar de manera integral la reflexión de la práctica docente. El instrumento permitió recuperar concepciones sobre la reflexión, su frecuencia y momentos de realización, la toma de decisiones durante la acción pedagógica, el uso de teorías para interpretar la práctica, las estrategias de ajuste ante dificultades y las formas de registro reflexivo, así como la percepción del impacto social y formativo de la enseñanza.

Procedimiento y análisis. El cuestionario se aplicó durante el periodo de prácticas profesionales, una vez que los participantes contaban con experiencias prolongadas de intervención en el aula. Las respuestas fueron sistematizadas y analizadas

mediante un proceso de categorización temática, identificando categorías como: concepción de la reflexión de la práctica, reflexión en y sobre la acción, relación teoría–práctica, toma de decisiones pedagógicas, sistematización de experiencias e impacto social de la práctica docente. El análisis se realizó de manera interpretativa, articulando los hallazgos con referentes teóricos de la práctica reflexiva y con los principios formativos del Plan de Estudios 2022.

Consideraciones éticas. El estudio se desarrolló bajo principios de confidencialidad, respeto y uso formativo de la información, reconociendo a los docentes en formación como sujetos activos del proceso investigativo. La reflexión fue asumida no solo como objeto de estudio, sino como estrategia formativa, orientada al reconocimiento de áreas de mejora, al fortalecimiento de la identidad docente y a la resignificación de la práctica profesional.

Resultados. Los resultados evidencian que los docentes en formación conciben la reflexión de la práctica como un proceso de análisis honesto de su actuación, orientado a la mejora continua. La mayoría reflexiona de manera frecuente, especialmente después de la clase, centrando su atención en el aprendizaje de los estudiantes, la funcionalidad de las estrategias y su propio desempeño.

Asimismo, se observa que las prácticas profesionales favorecen la vinculación con la comunidad y las instituciones educativas, así como el trabajo colaborativo con directivos, docentes, estudiantes y familias, tal como lo establece el Plan de Estudios 2022. Estas experiencias fortalecen habilidades clave como la planificación, la organización, la gestión del tiempo, la evaluación formativa y la adaptación al contexto.

No obstante, se identifica que la reflexión, en muchos casos, se realiza de forma espontánea y requiere mayor sistematización mediante instrumentos como diarios pedagógicos, narrativas reflexivas y espacios de reflexión compartida.

Discusión. Los hallazgos confirman que la reflexión de la práctica no es un proceso mecánico ni automático. Como señalan Domingo Roget y Gómez Serés (2014), “la

reflexión no es un proceso mecánico; su especificidad reside en la continua construcción y creación de nuevos planteamientos" (p. 44). Esta característica se manifiesta en la capacidad del docente en formación para ajustar su práctica ante situaciones imprevistas y contextos diversos.

El Plan de Estudios 2022 enfatiza que el docente en formación debe equilibrar teoría y práctica, generar ambientes inclusivos y colaborativos, emplear tecnologías digitales y desarrollar recursos didácticos pertinentes. Estos elementos se fortalecen cuando la práctica es analizada críticamente y vinculada con referentes teóricos.

Zabalza (2014) afirma que "el conocimiento profesional se produce solo cuando la práctica es una práctica pensada" (p. 10), lo que reafirma la necesidad de que la reflexión sea un eje transversal de la formación inicial y no una actividad aislada.

Implicaciones formativas en la Nueva Escuela Mexicana. El perfil de egreso del Plan de Estudios 2022 no se limita a la ejecución del currículo, sino que busca formar docentes como agentes transformadores, capaces de construir saberes, sistematizar experiencias y contribuir a la mejora continua de la educación en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

En este sentido, la reflexión de la práctica se vincula con el compromiso social del docente, al permitirle analizar el impacto de su enseñanza en la comunidad, promover la equidad, la inclusión y la participación, y responder a las necesidades reales de los estudiantes.

El cuarto año de la licenciatura representa, así, el cierre de la formación inicial y la apertura a la vida profesional, donde la reflexión se convierte en una herramienta permanente para el crecimiento personal y profesional.

Conclusiones. La reflexión de la práctica docente constituye un eje articulador entre la teoría, la experiencia y el contexto en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Integrada al Plan de Estudios 2022, permite que el

docente en formación transforme su práctica en conocimiento profesional, fortalezca su identidad docente y asuma un compromiso ético y social con la educación.

Formar docentes reflexivos implica acompañarlos en el desarrollo de habilidades críticas, en la sistematización de experiencias y en la construcción de narrativas pedagógicas que den sentido a su práctica. De esta manera, la reflexión se consolida no solo como una estrategia formativa, sino como una forma de ser y ejercer la docencia.

Referencias

Domingo Roget, À., y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Normativa para la Formación Inicial de Docentes*.

SEP. (2019). *Nueva Escuela Mexicana: Fundamentos, Estrategias y Principios para la Transformación Educativa en México*.

Secretaría de Educación Pública. Zabalza, M. A. (2014). Prólogo: Sentir, pensar, actuar, reflexionar. En À. Domingo Roget y M. V. Gómez Serés, *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos* (pp. 9-12). Narcea.

Instituciones

Dirección General de Educación Normal

La Dirección General de Educación Normal, comprometida con el desarrollo educativo, es responsable de diseñar y ejecutar políticas estatales que respondan a las exigencias del entorno global actual. En coordinación con la Dirección General de Educación Básica y el magisterio del subsistema educativo estatal, implementa estrategias que articulan la formación de docentes en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México con las necesidades de la educación básica. Asimismo, promueve y supervisa la operación de los programas nacionales y estatales de capacitación y actualización pedagógica, orientados al desarrollo académico de los docentes del Estado de México, con el propósito de fortalecer la calidad educativa en este nivel. A través de la formación continua y la profesionalización docente, la Dirección impulsa la mejora educativa en la entidad, con el objetivo de generar un impacto positivo a nivel nacional e internacional.

Subdirección de Escuelas Normales

La Subdirección de Escuelas Normales es una unidad administrativa dependiente de la Dirección General de Educación Normal, encargada de operar, desarrollar y fortalecer los servicios de formación de docentes para educación básica que se llevan a cabo en las 36 Escuelas Normales de la entidad. Cuenta con las áreas académica, administrativa, unidad de planeación, seguimiento y evaluación, investigación y posgrado, jurídica, desarrollo docente y control escolar, entre otras, las cuales se encargan de coordinar, dirigir, implementar, orientar, integrar, promover, asesorar y supervisar el trabajo académico y administrativo que se desarrolla en las Escuelas Normales del Estado de México.

Avances de investigación 2025 -2026, de la Dirección General de Educación Normal y Subdirección de Escuelas Normales, editado por Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., de C. V., se publicó en octubre de 2026 en versión digital para acceso abierto en formato PDF.

Con el propósito de incidir en la mejora continua de la educación normal y básica, la Dirección General de Educación Normal presenta la obra *Avances de investigación 2025-2026*. Esta obra se publica a través de la Subdirección de Escuelas Normales y la participación de las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM) y es el resultado de procesos de investigación mediante los cuales se evidencia la generación y aplicación del conocimiento en las Escuelas Normales de la entidad. Resulta pertinente señalar que, con la difusión y publicación de los hallazgos de las investigaciones educativas, se atiende lo determinado en la Ley General de Educación Superior, en su artículo 27. Asimismo, esta publicación hace evidente el trabajo derivado de proyectos de investigación y propuestas de transformación del quehacer educativo e institucional, generadas en las ENPEM, desarrollado por académicos y docentes en formación, que han encontrado en la investigación una estrategia para mejorar su práctica, lo que les ha permitido acceder a reconocimientos como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, en la categoría de Cuerpos Académicos y Docente con Perfil Deseable, así como integrarse al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

Cabe mencionar de que las aportaciones y resultados que se presentan en este documento son producto del trabajo de los docentes investigadores, Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, por lo tanto, los artículos que conforman esta publicación no representan una visión estatal, debido a que el contenido y análisis de los documentos publicados son responsabilidad única de los autores.

La Dirección General de Educación Normal, comprometida con el desarrollo educativo, es responsable de diseñar y ejecutar políticas estatales que respondan a las exigencias del entorno global actual. En coordinación con la Dirección General de Educación Básica y el magisterio del subsistema educativo estatal, implementa estrategias que articulan la formación de docentes en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México con las necesidades de la educación básica. Asimismo, promueve y supervisa la operación de los programas nacionales y estatales de capacitación y actualización pedagógica, orientados al desarrollo académico de los docentes del Estado de México, con el propósito de fortalecer la calidad educativa en este nivel. A través de la formación continua y la profesionalización docente, la Dirección impulsa la mejora educativa en la entidad con el objetivo de generar un impacto positivo a nivel nacional e internacional.

La Subdirección de Escuelas Normales es una unidad administrativa dependiente de la Dirección General de Educación Normal encargada de operar, desarrollar y fortalecer los servicios de formación de docentes para educación básica que se llevan a cabo en las 36 Escuelas Normales de la entidad. Cuenta con las áreas académica, administrativa, unidad de planeación, seguimiento y evaluación, investigación y posgrado, jurídica, desarrollo docente y control escolar, entre otras, las cuales se encargan de coordinar, dirigir, implementar, orientar, integrar, promover, asesorar y supervisar el trabajo académico y administrativo que se desarrolla en las Escuelas Normales del Estado de México.

DGEN

SEN
SUBDIRECCIÓN
DE ESCUELAS NORMALES

ESTADO DE MÉXICO
¡El poder de servir!

ISBN: 978-968-9803-35-5
9 789689 803355

DOI.ORG/10.52501/CC.481